

A FILOSOFIA DO ENSINO SECUNDÁRIO COMO PROMOTORA DA AUTONOMIA DO DISCENTE

Gonzalo Miguel González

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Filosofia No Ensino Secundário

Gonzalo Miguel González, A Filosofia
do Ensino Secundário como promotora
da autonomia do discente

Setembro, 2014

A Filosofia do Ensino Secundário como promotora da autonomia do discente

Philosophy in the Secondary school as a promoter of student body's autonomy

Gonzalo Miguel González

RESUMO / ABSTRACT

PALAVRAS-CHAVE: raciovitalismo, pedagogia vital, autonomia, discente, aprendizagem não-formal

KEYWORDS: raciovitalismo, vitalistic pedagogy, autonomy, student, non-formal learning

O objectivo principal deste relatório consiste em averiguar se a Filosofia no Ensino Secundário promove a autonomia do discente. A indagação apoia-se em dois pressupostos. Primeiro, na nossa actividade lectiva desenvolvida no ano lectivo de 2013/2014 na Escola Secundária de Miraflores. E, segundo, numa reflexão apoiada, sobretudo, na pedagogia vitalista de Ortega y Gasset e na introdução da aprendizagem não-formal como modo primordial para promover a autonomia do discente.

The main purpose of this report consists in determining if Philosophy studies in the Secondary School promote the autonomy of the student body. The inquest relies on two presuppositions. First, in our academic activities developed during the school year of 2013/2014, in Escola Secundária de Miraflores. Secondly, on a reflection based, mostly, in the vitalistic pedagogy of Ortega y Gasset, and also in the introduction of a non-formal learning as a primordial way to promote the autonomy of the student body.

Índice:

Introdução	p. 1
I parte	p. 2
1. Contextualização da Escola Secundária de Miraflares	p. 2
2. Descrição das turmas 10º E1 e 11º E1	p. 4
3. A avaliação	p. 6
4. O Plano Anual de Actividades (PAA)	p. 8
5. A planificação das unidades e subunidades	p. 9
6. O acto de leccionar	p. 10
II parte	p. 15
7. A promoção da autonomia da disciplina de Filosofia segundo a Lei de Bases do sistema educativo e o Relatório Delors	p. 15
8. Análise do programa de Filosofia do Ensino Secundário	p. 16
III parte	p. 19
9. Introdução ao raciovitalismo de Ortega y Gasset	p. 19
10. A pedagogia de Ortega y Gasset	p. 24
11. Pedagogia vitalista ou pedagogia da cultura	p. 26
IV parte	p. 32
12. É ou não a disciplina de Filosofia promotora de autonomia no ensino secundário?	p. 32
13. O papel determinante do docente de filosofia na construção da autonomia do discente no ensino secundário	p. 37
14. O docente e o seu contexto institucional	p. 44
15. À procura do discente autónomo	p. 46
16. Conclusão: a autonomia administrada	p. 52
Bibliografia	p. 56
a) Documentos de enquadramento institucional	p. 56
b) Artigos e livros	p. 56
c) Artigos, revistas e informações disponíveis em páginas electrónicas	p. 57

Anexos:

Anexo I – Um exemplar de um teste do 10º ano e do 11º ano mais os seus critérios de correcção.

Anexo II – Relatório da palestra do artista plástico João Seguro.

Anexo III – Exemplo de uma planificação e roteiro de uma subunidade do 11º ano.

Anexo IV – Análise de um vídeo onde é abordado através de um exemplo o determinismo e a liberdade na acção humana.

Anexo V – Exercícios de aplicação e a sua correcção.

Anexo VI - Antologia de textos do 11º ano.

Introdução

Averiguar se a disciplina Filosofia no ensino secundário é promotora da autonomia do discente, em poucas páginas, é claramente um desafio ingrato, uma vez que, devido à sua natureza, é um assunto que requer uma atenção especial. Por isso procuramos apenas abordar aquelas questões que nos inquietaram mais durante a realização da prática do Ensino Supervisionada (PES), mas sobretudo na análise realizada quando da realização deste documento.

Desta forma, mais do que providenciar respostas concretas, a solução encontrada foi a de apresentar perspectivas, com algum pormenor suficiente para o leitor, de modo a convidá-lo a uma maior reflexão do que estas breves páginas, infelizmente, oferecem.

Assim sendo, o presente trabalho encontra-se dividido em quatro grandes partes.

A primeira parte descreve a experiência da PES em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário, que foi realizado no ano lectivo de 2013/1014, na Escola Secundária de Miraflores, no concelho de Oeiras.

A segunda parte consiste numa breve análise do Programa de Filosofia vigente, tendo em conta a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Relatório Delors.

A terceira parte introduz a filosofia de Ortega y Gasset, centrando-se no raciovitalismo e na sua pedagogia vital, como preâmbulo de forma a responder mais adequadamente ao tema proposto.

A quarta, e última parte, tendo em conta a filosofia de Ortega y Gasset e, sobretudo, a experiência adquirida durante a PES, analisa se a disciplina Filosofia no Ensino Secundário é promotora da autonomia do discente.

I Parte

1. Contextualização da Escola Secundária de Miraflares

A Escola Secundária de Miraflares, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Miraflares, situa-se no concelho de Oeiras. A escola em si abarca desde o 7º ano até ao 12º ano de escolaridade. O primeiro contacto realizado com a escola sucedeu em Julho de 2013, após a escolha dos núcleos de estágio e a Prática de Ensino Supervisionada (PEE) foi compartilhada com os colegas João Vinagre e Marta Vasconcelos, com quem tivemos a oportunidade de desenvolver as nossas competências desde Setembro de 2013 até Junho de 2014.

Após as apresentações iniciais com a orientadora Prof.^a Alice Santos, foi-nos proposta uma série de tarefas a realizar até Setembro. De seguida, foram-nos dadas a conhecer as infra-estruturas da escola, dos órgãos de gestão e, ao mesmo tempo, aos membros da Direcção da Escola, a coordenadora do grupo de Filosofia, a Prof.^a Luísa Amaral, assim como as várias funcionárias que se encontravam naquele momento a exercer as suas funções.

A primeira impressão que o espaço físico que compõe a escola nos causou foi a de se tratar uma escola com uma topografia semelhante a muitas outras escolas do ensino secundário todavia existentes, principalmente no que concerne aos pavilhões. Tal é devido, provavelmente, à existência de um enorme número de alunos, uma vez que – como foi referido anteriormente –, comporta desde o 7º ano até ao 12º ano.

A biblioteca, o local escolhido pela Prof.^a Alice Santos para travar conhecimento com os mestrandos, posteriormente se tornou o ponto de encontro nas reuniões que levaríamos a cabo ao longo do ano. O espaço encontra-se apetrechado com uma interessante colecção de livros de Filosofia, que, no nosso entender, possibilita aos alunos outras formas de estudo/investigação que os manuais provavelmente disponibiliza. A biblioteca não é muito grande, mas encontra-se bem estruturada, porquanto está dividido em duas partes: uma, por assim dizer, obedece à estrutura a que habitualmente entendemos como biblioteca com os respectivos livros, e a

outra, que corresponderia à sala multimédia, compõe-se por uma série de computadores e uma televisão com um leitor de DVD.

Assim, em meados de Setembro, apresentámo-nos na escola para a primeira reunião marcada pela Prof.^a Alice Santos. Neste primeiro encontro, cujo principal ponto consistiria na análise das tarefas delineada pela mesma no mês de Julho, foi-nos dada a conhecer uma série de documentos importantes para a realização da PES. Primeiramente, o Programa de Filosofia¹; e, segundo, uma variedade de documentos que caracterizam a finalidade e estrutura de uma escola: o Projecto Educativo de Escola (PEE), o Regulamento Interno e o Plano Anual de Actividades (PAA). Nesta primeira reunião, foi-nos pedido pela orientadora que começássemos a constituir, em conjunto com os outros mestrandos, o Plano Anual de Actividades para o Núcleo de Estágio de Filosofia, a ser entregue até meados do mês de Outubro.

Através do protocolo assinado entre a Universidade Nova de Lisboa e a Escola Secundária de Miraflores, ficara estabelecido que o mestrando teria que assistir a 50% das aulas e leccionar 10 aulas em cada ano. Apraz-nos comunicar que assistimos a mais de 50% das aulas da Prof.^a Alice Santos. Todavia, devido ao facto do Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escolas de Miraflores ter decidido retirar 30 minutos ao horário de Filosofia, foi informado aos mestrandos que, em vez dos 180 minutos semanais – distribuído em dois blocos de 90 minutos –, teriam apenas 150 minutos, repartidos em três blocos de 50 minutos.

Deste modo, as aulas previstas a leccionar sofreram uma enorme alteração, acabando por resultar em 25 aulas aproximadamente para cada ano. Também se levou a cabo – principalmente no 1º e 2º período – a construção dos enunciados dos testes, das respectivas revisões de todos os elementos de avaliação e, sobretudo, das respectivas correcções. Além do mais, os testes sumativos eram corrigidos pelos mestrandos e a sua correcção na sala de aula efectuada pelos mesmos.

Com efeito, como fora referido, uma vez por semana o Núcleo de Estágio reunia-se, aproximadamente hora e meia, onde eram sujeitas a análise

¹Ministério de Educação, *Programa de Filosofia*; 2001.

ou discutidas as planificações, as aulas leccionadas, os esboços dos testes feitos pelos mestrados ou as actividades do PAA concretizadas ou ainda por realizar, entre outras actividades. Evidentemente, sempre que possível, as reuniões também serviam para discutir a avaliação do nosso desempenho, visto que eram feitas indicações ou sugestões, da parte da professora cooperante Alice Santos ou dos mestrados, ao nosso desempenho, de forma a melhorá-lo.

2. Descrição das turmas 10º E1 e 11º E1

Para levar a cabo a efectivação do PES, foram-nos atribuídas duas turmas – o 10º E1 e o 11º E1-, nas quais o período de leccionação foi alternado entre a Prof.^a Alice Santos e nós.

A distribuição dos conteúdos a leccionar ficou à responsabilidade da professora cooperante. Desta forma, por um lado, no 10º ano, as unidades a serem preparadas por nós foram: II. 1. A Acção Humana – Análise e compreensão do agir (1.2. Determinismo e liberdade na acção humana); II. 3.1. A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial (3.1.1. Intenção ética e norma moral; 3.1.2. A dimensão pessoal e social da ética - o si mesmo, o outro e as instituições; e, 3.1.3. A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspectivas filosóficas); e II. 3.2. A dimensão estética - Análise e compreensão da experiência estética (3.2.1. A experiência e o juízo estéticos e 3.2.2. A criação artística e a obra de arte). Por outro lado, em relação ao 11º ano, os conteúdos abordados por nós foram os seguintes: III. 2. Argumentação e retórica (2.1. O domínio do discurso argumentativo - a procura de adesão do auditório); 3. Argumentação e Filosofia (3.1. Filosofia, retórica e democracia; 3.2. Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica; e, 3.3. Argumentação, verdade e ser); juntamente com V. 2. A Filosofia na cidade (2.1. Espaço público e espaço privado e 2.2. Convicção, tolerância e diálogo - a construção da cidadania); IV, 1.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento; IV. 2. Estatuto do conhecimento científico (2.3. A racionalidade científica e a questão da objectividade).

Ao analisarmos ambas as turmas, constar-se-ão ligeiras discrepâncias. Porém, tanto o 10º E1 como o 11º E1 mostraram, nitidamente, algumas dificuldades ao longo do ano, às quais, tanto a Prof.^a Alice Santos como nós, fizemos questão de chamar à atenção dos discentes ao longo do ano lectivo de modo a melhorar o seu desempenho. Destacamos, principalmente, duas: primeiro, a nível de interpretação de textos e, segundo, à forma de expressão escrita levada a cabo pelos discentes.

Estes dois aspectos adquiram mais relevo a partir da metade do 2º período, quando a Prof.^a Alice Santos decidiu mudar a estrutura dos testes sumativos, que até então estavam compostos por uma panóplia de estratégias, como perguntas de escolha múltipla, de verdadeiro e falso, de exercícios de correspondência, entre outros, para se centrar, especialmente, em perguntas de curto e médio desenvolvimento, para mais facilmente averiguar a capacidade de análise e crítica dos discentes.

A começar pelo 10º E1, esta turma inicialmente encontrava-se constituída por trinta alunos; não obstante, ao iniciar o 2º período sofreu algumas alterações, a destacar, a saída de um aluno e a entrada de outros dois, perfazendo no total, até ao final de Junho, de trinta e um alunos, sendo vinte alunos do género masculino e onze do género feminino. Ou seja, tivemos uma turma onde a maioria dos discentes era do sexo masculino.

De modo geral, era uma turma com um comportamento irrequieto, onde havia alunos que, constantemente, chegavam tarde à sala de aula. Tal deveu-se – pensamos nós – à existência de alguma dificuldade de adaptação ao ensino secundário, muito característico das turmas do 10º ano. No entanto, as classificações obtidas pelos discentes no final do período não foram baixas, visto que a maioria – para não dizer todos – finalizou com aproveitamento bom.

É de notar também que, em várias ocasiões, observou-se como alguns alunos manifestaram uma atitude extremamente pertinente face aos conteúdos expostos. Não obstante, também se reparou que, devido a opinião formada sobre determinados assuntos, às vezes revelavam alguma dificuldade em separar o objectivo da cientificidade dos conteúdos, com o que acreditavam ser certo ou correcto; isto devia-se, em grande medida, ao facto de que os discentes já traziam consigo uma bagagem cultural constituída de inúmeras

crenças, atitudes, comportamentos e significados adquiridos em outros espaços. No entanto, no final, através das respostas dadas nos testes sumativos, verificamos que, na sua generalidade, a maioria dos alunos correspondia às exigências propostas nos testes.

Das duas turmas que nos foram delegadas para a realização da PES, por parte da Prof^a Alice Santos, esta foi a que correspondeu, a nível emocional, um maior desafio, visto que o seu comportamento era, por vezes, errático, e, consequentemente, a sua concentração dispersava-se facilmente.

A turma do 11^o E1 era, igualmente, uma turma grande. Ao início encontrava-se constituída por vinte e nove discentes, sendo que, após a desistência de um aluno no final do 1^o período, a turma finalizou até o mês de Junho com vinte e oito, sendo que dez eram do sexo masculino e dezoito do sexo feminino. Um facto curioso era que a sua composição de género diferia da do 10^o E1, porquanto a maioria dos discentes eram do sexo feminino.

Além disso, a turma 11^o E1, opostamente à sua congénere, foi mais trabalhadora e empenhada na sala de aula, principalmente, na realização das actividades propostas por nós. O seu comportamento, salvo situações pontuais, era adequado, apresentando, de igual forma, um maior interesse face às aulas expositivas, manifestadas, sobretudo, nas questões que nos eram colocadas, que, em determinadas circunstâncias, se revelaram um desafio intelectual.

De constatar que o ritmo de trabalho levado a cabo com esta turma foi mais fácil e produtivo, aspecto que – pensamos nós – se reflectiu na classificação final de muito bom dos discentes.

3. A avaliação

Este foi um dos pontos que, provavelmente, nos causou mais dificuldade. Em relação, por exemplo, à construção de um teste sumativo, os critérios foram vários, entre os quais destacamos:

- 1) A elaboração dos testes sumativos, por exemplo, procurou ser o mais fiel possível ao modelo de exame do exame de filosofia; ou seja, com

uma diversidade de questões: quer fosse de escolha múltipla, de verdadeiro e falso, ou de interpretação, entre outros;

- 2) A atribuição da cotação adequada a cada questão, de forma a apresentar-se um enunciado justo e credível a nível de valores a conferir a cada pergunta;
- 3) E, sobretudo, na elaboração de perguntas precisas que manifestassem, claramente, as competências e/ou objectivos que, como docente, nos interessasse que os discentes desenvolvessem.

Após a realização dos primeiros testes do 10º e 11º ano, procurou-se levar a cabo a tarefa de, na apresentação das propostas ao Núcleo de Estágio e, em especial, no momento de efectuar a correcção dos testes, procurar uma maior uniformidade e clareza na realização dos critérios de correcção².

Não obstante, a grande maioria dos elementos de avaliação, como, por exemplo, a construção dos enunciados, as correcções, as grelhas de classificação, foi sempre realizada tendo em conta as correcções e/ou sugestões feitas pela Prof.^a Alice Santos.

Apenas convém relatar que, para a construção do enunciado para o teste diagnóstico, que nos fora incumbido pela Prof.^a Alice Santos em Julho de 2013 e que se realizaria no início do ano lectivo - isto é, Setembro de 2013-, a professora cooperante comunicou-nos que afinal já não se iria fazer um teste diagnóstico por escrito. Contudo, no fim, chegou-se a efectuar um teste diagnóstico, cujo enunciado foi construído pela professora cooperante. Assim, face a esta situação, os mestrandos construíram cenários possíveis de resposta e também fizeram a correcção na sala de aula, fazendo uma apreciação geral - a nível das respostas, da expressão escrita e da interpretação -, do teste diagnóstico aos discentes.

De salientar igualmente, que os testes efectuados no 3º período tampouco foram construídos por nós, ainda que tenhamos providenciado uma série de sugestões à Prof.^a Alice Santos de forma a ajudá-la na construção dos mesmos.

² Anexo I (composto por um exemplar de um teste do 10º ano e do 11º ano mais os seus critérios de correcção).

Por conseguinte, de modo geral, todos os elementos de avaliação foram propostos, analisados e discutidos pelos quatro elementos que constituíam o Núcleo de Estágio ao longo do ano lectivo, onde, através da orientação da Prof.^a Alice Santos, se procurou a realização de enunciados claros e concisos, isto é, simples e directos, de modo a facilitar a compreensão da tarefa dos alunos.

Consideramos que, neste ponto, de modo geral, os objectivos foram alcançados, uma vez que, embora os alunos manifestassem – como fora referido anteriormente -, alguma dificuldade na exposição e encadeamento dos conteúdos no papel, os resultados dos testes sumativos foram bastante aceitáveis, com alguns casos a surpreender pelo muito bom.

4. O Plano Anual de Actividades (PAA)

Em relação ao Plano Anual de Actividades, infelizmente, devido a factores que nos ultrapassaram, a maioria das actividades previstas não se realizaram, uma vez que o número de horas para a actividade de leccionação se mostrou incompatível para a sua execução. Todavia, é de constar que estavam previstas uma série de actividades para a denominada Semana da Escola, que em princípio se realizaria entre Março e Abril, mas que lamentavelmente a Escola Secundária de Miraflores não levou a cabo.

No entanto, houve duas actividades previstas no PAA que foram possíveis concretizar.

A primeira que destacamos realizou-se no dia 21 de Novembro e foi referente ao dia Mundial da Filosofia. Nesta, enquanto docentes, constituímos grupos, sendo que cada um deveria procurar cinco frases ou imagens que correspondessem à temática atribuída, para, posteriormente, colocar em pontos estrategicamente visíveis ao longo da escola. De modo geral, após as considerações feitas com os alunos e a Prof.^a Alice Santos, ficámos convencidos de que os objectivos inicialmente propostos no PAA foram cumpridos.

A segunda actividade já consistiu no convite endereçado ao Professor e artista plástico João Seguro, cujo tema da palestra foi *O processo criativo nas*

artes plásticas, que se realizou no dia 26 de maior de 2014, com início às 11 horas e 20 minutos. O objectivo principal consistiu na análise do processo criativo nas artes plásticas e, ao mesmo tempo, no aprofundar de uma série de conteúdos abordados por nós, aquando da nossa exposição das unidades *A experiência e os juízos estéticos* e *A criação artística e a obra de arte* na sala de aula³.

5. A planificação das unidades e subunidades

As orientações dadas no início da PES foram que as planificações criadas por nós funcionassem como princípios orientadores das aulas e, sobretudo, das aulas que pudéssemos vir a realizar num futuro próximo.

Desta forma, atendendo à inexistência actual de um modelo de planificação, a sua construção foi executada através de um demorado e custoso processo de tentativa e erro, onde se teve em consideração os seguintes factores:

- 1) A constituição da Planificação Anual de Filosofia da Escola Secundária de Miraflores;
- 2) O Programa de Filosofia;
- 3) A redução horária lectiva a que fomos sujeitos para a realização da PES. Por isso, fomos sujeitos a repensar o programa face ao tempo real disponível, de modo a conseguir abordar os conteúdos previstos para cada aula, as competências, os meios mais adequados, entre outros.
- 4) A existência das diversas planificações de Filosofia disponíveis pela internet das várias escolas secundárias do país.

Ora, tendo em conta que a planificação não é mais do que um plano, isto é, a intenção de um projecto com os seus objectivos, conteúdos, estratégias, recursos, entre outros, onde, algumas vezes, pode fugir ao cumprimento do que fora estipulado⁴. Na prática, em algumas ocasiões, sucedeu que diferiram

³ Anexo II.

⁴ Anexo III.

de acordo com o que havíamos antecipado. Pois, por exemplo, se por um lado, houve algumas aulas onde experimentámos falha nos equipamentos, que impossibilitaram que as aulas decorressem no ritmo previsto; por outro lado, devido à natureza do assunto tratado na sala de aula, ou devido ao facto do tema despertar uma maior dificuldade ou interesse aos discentes do que havíamos projectado, obrigou-nos a alterar ou a improvisar a execução do plano.

No entanto, a utilidade de uma planificação é indiscutível, uma vez que representa a nossa intenção na execução de um pensamento, ou na resposta a um problema. Por isso, cedo nos apercebemos durante a PES que, embora ela represente um papel importante na leccionação das aulas, estas mesmas não se esgotam com um plano proposto previamente. Pois, a dinâmica da aula proporciona, tanto ao docente como ao discente, uma análise e, sobretudo, uma interpretação dos conteúdos, que muitas vezes não se encontram contemplados nas planificações.

De facto, a planificação é -como foi dito anteriormente- um plano, isto é, um guia estratégico que manifesta um conjunto de momentos, com os seus variados elementos e metodologias. Não obstante, apoiar-se exclusivamente nele, perde, pela sua natureza, o carácter aberto que compõe a dinâmica de leccionar e, portanto, deixa de servir a aprendizagem para se mostrar como uma antípoda, quer dizer, onde o professor passaria a estar ao serviço, não da aprendizagem, mas do cumprimento da planificação⁵.

6. O acto de leccionar

A leccionação das subunidades que tivemos com os discentes de ambos anos não foram o nosso primeiro contacto, visto que já havíamos levado a cabo as correcções na sala de aula, tanto do teste diagnóstico – referente ao 10º

⁵Não foi por mero acaso que, embora as planificações fossem construídas previamente ao momento de leccionação, elas sofreram alterações no decurso das aulas leccionadas, porquanto este processo foi resultado de um constante aperfeiçoamento, onde, algumas vezes, nos apercebíamos que haveria que modificar as táticas ou a forma como desenvolveríamos determinados conteúdos aos discentes, pelo que nos obrigou a reestruturar esse mesmo plano delineado, para além de que, fruto da dinâmica da aula, fôssemos igualmente compelidos a improvisar.

ano -, com dos primeiros testes realizados por cada turma que nos fora atribuídos.

Antes da actividade da leccionação começar, a Prof.^a Alice Santos definiu, exactamente, que subunidades deveríamos preparar para ensinar aos discentes. Embora os manuais representassem um suporte essencial na actividade de leccionação, de modo geral, a professora cooperante proporcionou uma certa liberdade aquando na nossa preparação e na construção de material para o acto que levaríamos adiante.

Assim, de modo a que as aulas não fossem uma mera repetição do manual – ainda que por vezes fizéssemos referência a excertos ou a textos que consideramos fulcrais para o desenvolvimento da subunidade -, decidimos criar os nossos próprios materiais, em que, finalizadas as aulas correspondentes, forneceríamos aos discentes para que tivessem mais um suporte de estudo, para além dos ditos manuais, de modo a providenciar mais elementos que, de algum modo, proporcionassem e/ou facilitassem uma maior reflexão e fecundidade filosófica.

Ao fazermos uma auto-análise, de certa maneira não consideramos que tenha havido da nossa parte aquele nervosismo comum a todos os que se iniciam no processo de dar aulas, mas sim um sentimento de inquietação, uma vez que todas as aulas eram escrupulosamente assistidas pela Prof.^a Alice Santos, e, por vezes, por um ou ambos os mestrandos. Na verdade, o sentimento de inquietação devia-se, na nossa opinião, ao facto de não ter sido estabelecida aquela relação pedagógica essencial entre docente e discente, visto que os alunos identificavam, em última análise, a Prof.^a Alice Santos como a única autoridade responsável na sala de aula. E, de certo modo, sentimos que, por vezes, fomos vítimas dessa situação, porquanto é bastante evidente que, numa sala de aula, apenas uma pessoa pode ordenar, e algumas vezes os alunos testavam-nos para observar a nossa reacção.

De modo geral, a Prática de Ensino Supervisionada foi um processo de constante pressão, visto que éramos avaliados em diversos níveis, tanto pela professora cooperante, como pelos próprios discentes. No final da prática, pensamos que, de um modo ou outro, tanto pela nossa parte, como da parte

dos discentes, aprendemos com a experiência e, sobretudo, concluímos o ano lectivo com um maior conhecimento e estima por ambas as partes.

Em relação ao 10º E1, poderíamos dividir a actividade lectiva em três grandes momentos:

A primeira parte correspondeu à subunidade «*Determinismo e liberdade na acção humana*»;

A segunda parte abrangeu as subunidades «*Intenção ética e norma moral*», «*A dimensão pessoal e social da ética - o si mesmo, o outro e as instituições*» e «*A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspectivas filosóficas*».

E, por último, a terceira parte abarcou as subunidades «*A experiência e o juízo estéticos*», e «*A criação artística e a obra de arte*».

Tendo em conta que a Prática do Ensino Supervisionada é em si mesma um processo de aprendizagem realizado pelo mestrando, também a nossa tarefa se encontrou sujeita a erros e a melhorias que, pensamos, foram, em grande parte, suplantadas com o tempo. Não queremos dizer com isto que não se encontrem aspectos a melhorar, contudo permitiu-nos adquirir uma melhor consciência dos aspectos positivos e negativos do nosso acto de leccionar e, principalmente, as possíveis estratégias diferentes que se poderão adoptar no futuro.

Convém salientar que este conhecimento não foi solitário, visto que as prestações e sugestões dos nossos colegas da Prática Supervisionada de Ensino, como da Prof.^a Alice Santos, também desempenharam um papel importante neste processo de desenvolvimento e, diríamos, igualmente, de descoberta de nós próprios.

Devemos atestar que, inicialmente, apercebemo-nos que a nossa exposição obedeceu a um ritmo demasiado rápido – facto que pesava na nossa consciência, uma vez que as aulas eram apenas de 50 minutos, e de verificarmos que, muitas vezes, o tempo real da aula se reduzia a 30 minutos ou menos. Assim, ao começo, fomos um pouco abstractos na nossa exposição, pois não nos apoiamos convenientemente em casos concretos que facilitassem a aprendizagem por parte dos discentes. Face a este ponto – e após o desafio

lançado pela Prof.^a Alice Santos – começamos a explorar mais a potencialidade dos *PowerPoint* – já amplamente desenvolvida pelo nosso colega João Vinagre -, de modo a cativar os discentes e assim permitir uma melhor capacidade de aprendizagem e compreensão pelos mesmos.

Por conseguinte, na sua generalidade, para além de expormos a matéria que compunha essas subunidades, procurámos completá-la, em especial naquelas subunidades que não se restringiam à mera descrição, dando um maior ênfase aos exemplos⁶ e a pequenos excertos de textos que examinaríamos com os discentes ou até mesmo com pequenos vídeos que proporcionassem a reflexão.

No 11º E1, da mesma forma que fizemos com o 10º E1, dividimos a actividade lectiva igualmente em três grandes momentos:

A primeira parte correspondeu às subunidades «*O domínio do discurso argumentativo - a procura de adesão do auditório*», «*Filosofia, retórica e democracia*», «*Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica*», «*Argumentação, verdade e ser*», «*Espaço público e espaço privado*» e «*Convicção, tolerância e diálogo - a construção da cidadania*»;

A segunda parte abarcou a subunidade «*Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento*»;

E a terceira parte cingiu-se à subunidade «*A racionalidade científica e a questão da objectividade*».

Visto isto, convém salientar algumas diferenças, a nível de condições, que existiram entre o 10º E1 e o 11º E1.

Primeiro, na clara existência de uma maior maturidade dos discentes do 11º ano em comparação com os do 10º ano. Aqui quiçá tenha contribuído o facto do 11º E1 ser maioritariamente do sexo feminino – contrariamente ao 10º E1 -, para a realização de um melhor desempenho e, principalmente, desenvolvimento dos conteúdos a que nos propuséramos a ensinar.

⁶ Ou seja, procurou-se que os conteúdos fossem acompanhados de exemplos que aproximassem o quanto possível os conteúdos da aula à realidade dos discentes. Em consequência, para além de facilitar a compreensão, estimulava-se a curiosidade e a vontade dos discentes para estudar a filosofia.

A participação era uma constante em ambos os anos. Mas, no 11º ano, contrariamente ao 10º ano, era mais abrangente e sobretudo mais empenhada, uma vez que, neste último, na maioria dos casos, se limitava a um estrito grupo de alunos.

Segundo, talvez devido à natureza dos conteúdos que seriam abordados no 11º E1, foram preparados e disponibilizados meios, desde o começo, de modo a cativar visualmente os discentes. Não obstante, após o reparo que nos foi feito, face à primeira subunidade leccionada no 10º ano, tivemos mais cuidado e atenção - em ambos os anos -, à sua construção de modo a prender visualmente o discente e, em consequência, facilitar a apreensão dos conteúdos.

Todavia, convém salientar que o uso recorrente dos meios audiovisuais e do computador foi encarado com certa cautela, porque foi objecto de um trabalho específico apurado, quer dizer, que prestasse um bom serviço à pedagogia. Desta forma, buscou-se que os materiais expostos, em formato *PowerPoint*, não fosse mero adorno vazio, isto é, que não contemplassem qualquer relação com os conteúdos a trabalhar. Por isso mesmo, nunca foram encarados como um fim, mas apenas como um meio, onde se procurou completar, sempre que necessário, com o discurso do professor ou o recurso a outras vias, como, por exemplo, à construção de quadro sinópticos sobre os problemas equacionados ou à realização de um exercício de aplicação sobre os conteúdos⁷.

As aulas que manifestaram mais complexidade na PES foram as que se debruçaram sobre «*A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspectivas filosóficas*», no 10º ano; e a «*Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento*», no 11º ano. Quer dizer, as que foram dedicadas a Kant e Stuart Mill e a Descartes e Hume, visto que, para além de exigir uma enorme densidade filosófica, de igual modo impuseram um maior rigor na exposição, porquanto tentou-se envolver os discentes na investigação que representava a problemática inicial de forma a compreender as soluções propostas por cada filósofo ao problema vigente.

⁷ Anexo IV e V

Por conseguinte, tal como se encontra sugerido no Programa de Filosofia, procurámos sempre diversificar os recursos, mas sobretudo seleccionar os textos mais adequados⁸, de modo a que os alunos pudessem alcançar mais facilmente os objectivos exibidos na Planificação Anual de Filosofia da Escola Secundária de Miraflores⁹.

II PARTE

7. A promoção da autonomia da disciplina de Filosofia segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Relatório Delors

Um dos grandes problemas que se coloca na actualidade é justamente o papel da Filosofia enquanto disciplina obrigatória no 10º e 11º anos, principalmente na qualidade de fomentadora da autonomia pessoal e social.

Ao analisarmos o Programa de Filosofia, verificaremos que a sua concepção procurou obedecer à Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e ao Relatório Delors de 1996.

Assim, ao lermos os «*Princípios gerais*», ponto 4, da Lei de Bases do Sistema Educativo somos contemplados com a seguinte afirmação:

*«O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.»*¹⁰

Para depois encontrarmos no Relatório Delors a seguinte constatação:

«A Educação (...) situa-se (...) no âmago do desenvolvimento da pessoa e das comunidades; a sua missão consiste em permitir que todos, sem excepção, façam frutificar seus talentos e suas potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de assumir sua própria

⁸ Anexo VI (exemplo da antologia de textos do 11º ano usado durante o ano lectivo)

⁹ Ministério de Educação, *Programa de Filosofia: Princípio da diversidade dos recursos*; pp. 17-19.

¹⁰ *Lei de Bases do Sistema Educativo – versão nova consolidada – 30/08/2005, Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto*

responsabilidade e de realizar seu projecto pessoal (...) assim como a construção de capacidades que permitam orientar a acção de cada um, como membro de uma família, cidadão ou como membro da sociedade.»¹¹.

Ou seja, podemos afirmar que ambos os documentos reflectem não só o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, como a forma de constituir cidadãos autónomos e participativos nos assuntos sociais.

Porém, no próprio Programa de Filosofia, ao referir-se ao Relatório Delors, fica expresso que essa autonomia poderá ser melhor alcançada em conjunto com a disciplina de História¹². Ambas proporcionam ao discente os elementos necessários para aprender a viver com o outro, compreendendo, ao mesmo tempo, a importância de adquirir ou desenvolver um espírito aberto e de integração numa mesma comunidade, mas, em especial, de ser capaz de reinventar, sempre que necessário, novas formas de viver de convivência.

Evidentemente, o que fica entendido neste propósito é, por um lado, o facto das duas disciplinas representarem um papel fundamental na constituição do sujeito que procura a realização do seu projecto pessoal, inserido numa comunidade que lhe proporciona essa oportunidade; mas, por outro lado, esse mesmo sujeito proporcionar à comunidade, através da convivência, a possibilidade do outro realizar também o seu projecto pessoal.

Deste modo, a História, da mesma forma que a Filosofia, é um saber reprodutivo – em oposição, por exemplo, à Matemática ou à Física, que são saberes produtivos -, contudo, não são saberes que, ainda que consigam produzir mais e melhor, nos digam mais sobre o sentido da vida. De sorte que, se o papel da História será o de contextualizar, o papel da Filosofia será, inequivocamente, o de reflectir.

8. Análise do programa de Filosofia do Ensino Secundário

Assim, é no 10º ano, nomeadamente no ponto dois, «*A Acção Humana e os Valores*», que corresponderia mais incisivamente essa promoção da

¹¹Delors, Jaques, *Educação – Um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XX*; Faber-Castell, Brasília, p. 10.

¹² Ministério de Educação, *Programa de Filosofia*; 2001, p.4.

autonomia pessoal e social. A sua estrutura encontra-se traçada de modo a que o discente se coloque em confronto consigo mesmo e, simultaneamente, adquira a consciência que o outro, mesmo que viva numa organização social diferente da sua, é um seu semelhante. Por isso, a particularidade desta unidade é a de permitir que o discente perceba que toda mudança pessoal ou social se encontra implicada na vontade de partilhar ideias comuns e de afirmar o direito à compreensão e à tolerância.

Esta unidade, de modo geral, procura facultar aos discentes o *substractum*, para começarem a perceber em que medida e dimensão os valores variam de sujeito para sujeito, e da importância que o meio constitui para a educação, já que os valores são, basicamente, os fundamentos ou a razão de ser das nossas acções ou preferências. Isto porque os valores representam a não-indiferença do ser humano perante os factos, os objectos, as pessoas ou as situações.

Assim, o docente buscará consciencializar o discente de que é justamente através do processo de socialização que os seres humanos descobrem e assimilam os valores que sustentam as suas atitudes e apoiam as suas acções. E que esse mesmo processo de socialização se apoia em regras morais estabelecidas, que se prendem com os valores que se encontram intimamente ligados à cultura e, sobretudo, com a sociedade onde que somos educados.

Outro aspecto a ter em atenção é o facto do Programa de Filosofia actual apenas dar a possibilidade de leccionar entre Estética e Religião. O problema aqui reside no facto apenas poder-se escolher uma, pois ambas se manifestam como configurações essenciais da experiência humana, uma vez que, não só aumentam o conhecimento dos indivíduos – respondendo a preocupações existências específicas, como, por exemplo, o que é a estética, o gosto, a arte, o belo, ou o que é a religião, a transcendência, o dogma, a fé, entre outros -, como procuram responder, racionalmente, a uma série de dúvidas ou apoquentações exclusivamente humanas, que, em certa medida, promovem a autonomia.

No 11º ano, poderíamos facilmente identificar o seu propósito como a intenção de proporcionar aos discentes meios e métodos que lhes permitissem

pesquisar informações, confrontar ideias, estruturar adequadamente um discurso, para, em consequência, contribuir para esse desenvolvimento da pessoa.

Quer dizer, ao analisar-se mais detalhadamente o Programa de Filosofia, depara-se, logo de início, com a importância dada à linguagem, através do discurso, ou à preocupação inerente de formar discentes que consigam examinar uma problemática e que, sobretudo, compreendam num discurso o percurso argumentativo, atendendo às possíveis objecções e refutações, ou que confrontem diferentes teses, assumindo, claramente, uma posição pessoal face à questão em causa. Por isso, o Programa de Filosofia aprecia a disciplina como aquela *«...em que os alunos, em contextos de aprendizagem que se pretendem dinâmicos, devem aprender a **reflectir**, a **problematizar** e a **relacionar** diferentes formas de interpretação do real.*»¹³

Por conseguinte, as unidades propostas no 11º ano procuraram promover um pensamento que, para além de exigir um rigor a nível da linguagem e a capacidade de análise da realidade apreendida, consiga, ao mesmo tempo, problematizar, reflectir e criticar.

Ora, estes elementos constitutivos, ou perspectivas¹⁴, assumem-se visivelmente como um paradigma filosófico que entende a filosofia como *«uma actividade de pensar a vida e não como um mero exercício formal»*¹⁵, mas que *«preconiza uma concepção de Filosofia que articula com o exercício pessoal da razão, desenvolvendo uma atitude de suspeita, crítica, sobre o real como dado, mas, ao mesmo tempo, a determina como um posicionamento compreensivo, integrador e viabilizador de uma transformação do mundo.»*¹⁶

Assim, não é por acaso que o Programa de Filosofia aponte cinco finalidades essenciais¹⁷ para o desenvolvimento da autonomia, através de *«um suporte reflexivo a todos os níveis da vida e do viver»*¹⁸, uma vez que jamais se poderia constituir um pensamento autónomo que não tivesse em conta a

¹³Ministério de Educação, *Programa de Filosofia*; 2001, p. 5 (Negrito do autor).

¹⁴*Ibidem*, p. 5

¹⁵*Ibidem*, p. 5

¹⁶*Ibidem*, p. 5

¹⁷*Ibidem*, p. 8

¹⁸*Ibidem*, p. 6

preocupação com a circunstância e, em especial, o seu enraizamento sociocultural. Contudo, para além disso, teve em conta, igualmente, a relevância que adquire o desenvolvimento de um pensamento estruturado na constituição dessa autonomia desejada, e que foi devidamente contemplada no Programa de Filosofia por meio daquilo que designou de «*objetivos dos domínios **cognitivo**, das **atitudes e valores** e das **competências, métodos e instrumentos***»¹⁹.

III PARTE

9. Introdução ao raciovitalismo de Ortega y Gasset

Uma das principais características que encontramos em Ortega y Gasset é que não foi um pensador exclusivamente da razão, ou da vida, mas sim de ambas coisas, e será através deste duplo aspecto do seu pensamento que o filósofo Ferrater Mora apresentará o raciovitalismo orteguiano: «*El “vitalismo filosófico”, sigue insistiendo en la vida, pero cuida de no echar a perder, en aras de un irracionalismo precipitado, las definitivas conquistas hechas posibles por médio de la razón*»²⁰.

Para o pensador espanhol, o problema consistia no facto de que a filosofia se abstraiu em demasia, perdendo a conexão com o mundo real, esquecendo-se de que há, pois, um elemento dinamizador, que é o ser humano, e que se a filosofia não é pensada para ele, para quem então? Por isso mesmo, preconiza o abandono do que poderíamos considerar o racionalismo exacerbado. Contudo, isto não implica que seja um partidário, por assim dizer, do irracionalismo, ou até mesmo apologista do puro prazer – recordando-nos, em grande medida o filósofo Nietzsche -, porque Ortega observou que o ser humano, através da técnica – num plano mais estrito – e por meio da cultura – num plano mais abrangente -, interpretou e reformou a sua circunstância usando justamente a sua razão²¹.

¹⁹ *Ibidem*, p. 7.

²⁰ Mora, F., *Ortega y Gasset – Etapas de una Filosofía*; Seix Barral, Barcelona, 1973, p. 76.

²¹ *Tenemos, pues, que mientras el simple vivir, el vivir en sentido biológico, es una magnitud fija que para cada especie está definida de una vez para siempre, eso que el hombre llama vivir, el buen vivir o bienestar es un término siempre móvil, ilimitadamente variable. Y como repertorio de necesidades*

Assim, face ao exposto, podemos perfilar melhor o significado de raciovitalismo ou razão vital. Ora, se o irracionalismo é a destruição ou a negação do racionalismo, não deixa de ser menos certo que este último, considerado como exclusivo, amputa tudo aquilo que não é razão. Agora bem: a razão é a possibilidade de pensar seriamente tudo o que nos circunscreve, porquanto ela é *«toda acción intelectual que nos pone en contacto con la realidad, por medio de la cual topamos con lo transcendente»*²². Por isso mesmo, Pedro Cerezco Galán – outro filósofo espanhol -, dir-nos-á:

*«Si la razón fuese una magnitud autónoma, cabría un uso puro de la misma, al margen de todo interés práctico (...) Para Ortega (...) la razón pertenece a la vida y se debe, por tanto, a ella, como función de exégesis y orientación. Lejos de cerrarse sobre sí misma, está abierta al ser, implantada en una situación – su circunstancia – que ella no ha elegido, pero por donde engrana con la carne del mundo y “comunica con el universo”*²³.

Ora, a circunstância é tudo aquilo que nos rodeia. A natureza oferece - por assim dizer - as condições ou actua sobre o ser humano e este responde pensando ou reagindo a elas. Ou seja, a natureza constitui a matéria do mundo, mas cabe ao ser humano dar-lhe forma. Deste modo, percebe-se o porquê da vitalidade do ser humano não se reduzir a uma mera interpretação dessa mesma circunstância. Por isso, o ser humano reage e essa reacção em Ortega y Gasset adquire a designação de reforma, cuja expressão poderia ser, por exemplo, através da técnica, que é, *grosso modo*, uma acção directa do ser humano para com a natureza, dando lugar a uma cultura, isto é, a uma história. Por conseguinte, apenas quando a própria vida funcionar como razão é que estaremos em condições de entender algo humano.

E, desta forma, o ser humano interpreta o seu redor conceptualizando-o. E os conceitos são, para Ortega y Gasset, meios para identificar e colocar cada coisa no seu sítio, porque sem eles não saberíamos bem onde começa ou

humanas es función de él, resultan estas no menos variables; y como la técnica es el repertorio de actos provocados, suscitados por e inspirados en el sistema de esas necesidades, será también una realidad conforme, en constante mutación. (Ortega y Gasset, J., *Obras Completas V*; Alianza Editorial, 1997, p. 330).

²² Ortega y Gasset, J., *Obras Completas VI*; Alianza Editorial, Madrid, 1997, p. 47.

²³ Galán, C., *La voluntad de aventura*; Ariel Filosofía, Barcelona, 1984, p. 421.

acaba uma coisa. Mas, ao passo que o conceito delimita a realidade, observaremos mais adiante, a ideia será o que a liberará.

Quer dizer, o facto do ser humano conceptualizar o que lhe rodeia, funcionará como evidência de que a razão desempenha um papel fundamental tanto para o ser humano como para o seu ambiente, uma vez que é, precisamente, o que permite ao ser humano raciocinar. Ortega y Gasset dir-nos-á que os conceitos são fundamentais para que o homem conheça o mundo, mas que não deixam de ser falsificações e exageros da realidade²⁴.

Os conceitos são representações mentais e linguísticas de objectos concretos ou abstractos, significando para a mente do ser humano o próprio objecto no processo de identificação, classificação e descrição do mesmo. Ou seja, os conceitos são, inevitavelmente, o principal meio ao nosso dispor para conhecermos e controlarmos a realidade. E os conceitos devem a sua origem a essa realidade que, por sua vez, permitem conhecê-la e organizá-la, visto que os formamos daquilo que existe, ainda que apenas façamos uma ideia do que não existe: «*Ni el deber ni la belleza existen en realidad, no son piedras ni animales; solo existen en la idea.*»²⁵.

Assim, o importante a reter é o facto de que as ideias, contrariamente aos conceitos, são projectos ou projecções das coisas como devem ser, enquanto os conceitos, sendo coisas dadas, sustentam o nosso mundo, mas que, devido à sua essência, não nos fazem progredir, já que essa função recai nas ideias. Estas últimas, em consequência, são – utilizando a linguagem orteguiana - aquilo que pensamos e fazemos com elas, uma vez que são algo

²⁴ «Al pensar dislocamos lo real, lo extremamos y exorbitamos. Pero esta violencia que le hacemos nos permite inyectarle luz y tornarlo comprensible. Frente a las cosas fabricamos modelos excesivos que nos sirven para entendernos a nosotros mismos en nuestro trato con ellas (...) Este carácter de ficción que tiene el concepto, esta su conciente falsedad, es su virtud mayor (...) La exageración es el momento de creación que tiene el pensamiento. En él inventamos un mundo exarcebado, esquemático (...) Nos basta entonces con restar nuestra propia exageración.» (Ortega y Gasset, J., *Obras Completas II*; Taurus, Madrid, 2005, p. 741).

²⁵ Ortega y Gasset, J., *Obras completas X*, Alianza Editorial; Madrid, 1997, p. 42. Daqui se adverte, igualmente, que as ideias são o que pensamos e fazemos algo com elas; quer dizer, são algo que ainda não é, mas poderá vir a ser. Essa diferença sistematiza Ortega y Gasset como uma – senão a mais importante – distinção fundamental entre o ser humano e os restantes animais, porque estes últimos sobrevivem sob um conjunto de respostas semelhantes aos seus antecessores, enquanto o ser humano inventa, ou melhor dizendo, reinventa-se constantemente.

que ainda não são, mas que podem vir a ser; ou seja, são o que irremediavelmente ainda nos resta por fazer²⁶.

A crença, por exemplo, é identificada por Ortega de forma semelhante ao conceito. Quer dizer, é uma forma de convicção que tomamos por assente, como algo que se tem e que se pode contar. Portanto, contrariamente às ideias, não chegamos a elas como consequência da actividade intelectual. Isto é, como ideias que estão no ambiente - seja por herança cultural, pela pressão da tradição ou pela circunstância. *Ergo*, com as nossas crenças atribuímos um sentido à vida que nos corresponde viver, a cada uma das coisas que experimentamos, uma vez que elas se assemelham ao chão no qual assentam e de que partem todas as nossas vontades, todos os nossos projectos. Por isso mesmo, Ortega reconhece que as crenças não se podem eliminar a partir de argumentos concretos, já que só se suprimem através de outras crenças.

E como se não fosse suficiente, é através das crenças que os seres humanos vivem, se movem e, principalmente, são. Quer dizer, as ideias têm-se, mas é nas crenças que se vive, uma vez que *«la realidad no es algo que descubramos o demostremos; es algo con lo cual nos enfrentamos. Esto significa que hasta cierto punto dominamos nuestras ideas, pero que estamos siempre dominados por nuestras creencias.»*²⁷. Todavia, este dominar das crenças não é absoluto, senão possivelmente estaríamos numa posição similar a dos animais, já que será graças às ideias que o ser humano não cai no perigo dessa cristalização conceptual. Por isso, o ser humano não se remete a uma mera resposta automática, mas sim a essa capacidade de interpretação e improvisação da realidade, permitindo-lhe a possibilidade de progredir.

Para Ortega, a actividade do pensar, que na realidade interessa, é a que se faz com as ideias e não com as crenças, uma vez que as primeiras nunca nos são dadas. O mesmo já não sucede com as crenças, visto que, - como observámos -, até certo ponto, sustentam o mundo em que estamos, no entanto não o progride. Essa tarefa caberá às ideias, que, sempre que sejam

²⁶Pois a ideia em Ortega *«es una acción que el hombre realiza en vista a una determinada circunstancia y con una precisa finalidad (...) La realidad, (...) la integridad de un idea, la idea precisa y completa aparece cuando está funcionando, cuando ejecuta su misión en la existencia de un hombre, que, a su vez, consiste en una serie de situaciones o circunstancias.»* (Ortega y Gasset, J., *Obras completas VI*; Alianza Editorial, Madrid, 1997, p. 391).

²⁷Ferrater Mora, José, *Ortega y Gasset – Etapas de una Filosofía*; Seix Barral, Barcelona, 1973, pp. 85-86.

sinceras e autênticas, serão manifestações extra-ordinárias - se tivermos em conta que o primeiro impacto que recebemos da natureza é ordinário -, que, para além de reconhecer a circunstância total do sujeito com o outro, exige-lhe, ao mesmo tempo, uma acção, que se traduzirá como superação, sem jamais prejudicar ou descuidar o real. Por isso, a ideia em Ortega é a manifestação perfeita da realidade, que, ainda que deva a sua origem a esta última, exige o que a natureza pela sua essência é incapaz: a sua reforma.

Portanto, a razão vital é, para além de condição, o que permitirá ao indivíduo reconhecer, propor e procurar a sua vocação. Pois, se a vida já é um problema, o entendimento sobre a vida é aquilo que, enquanto seres humanos conscientes da insegurança vital a que diariamente nos encontramos sujeitos, construímos incessantemente, através da razão, uma segurança vital. Por isso mesmo, o pensamento é algo próprio do ser humano, já que, sem razão, não somos pessoas. Mas, mesmo assim, o pensamento tampouco é algo plenamente assegurado, quer dizer, sendo uma necessidade humana, não é instintiva ou imediata, mas sim mediatizada, e, portanto, sujeita a equívocos e, sobretudo, a dificuldades. Pois, a razão vital tem em conta as estruturas essenciais da vida humana, ou seja, da razão e da vida, e a sua inter-relação consistirá em que *«el destino del hombre es la substitución de suyo individual por el yo superior.»*²⁸

Em consequência, o quadro geral do raciovitalismo assenta no facto de que, para além do nosso ambiente actuar sobre nós, igualmente actuamos sobre o nosso ambiente. Por isso, toda a vida humana não se apoia apenas em algo que já aí estava, mas, principalmente, em tudo aquilo que ainda não está feito e que há que fazer. Desta forma, o raciovitalismo é sempre o resultado de um esforço e, sobretudo, da existência de ideias que, contrariamente aos conceitos, são projectos ou projecções das coisas como devem ser, ao passo que os conceitos, sendo coisas dadas, sustentam o nosso mundo, mas que, devido à sua natureza, não nos fazem progredir, uma vez que essa funcionalidade pertence, em exclusividade, às ideias. Logo, estas últimas, devido à sua magnitude, são aquilo que pensamos e que fazemos com elas,

²⁸ Ortega y Gasset, J., *Obras Completas I*; Alianza Editorial, Madrid, 1983, p. 461.

porque, seguramente, são algo que ainda não são, ainda assim, podem ser, ou seja: são o que irremediavelmente nos resta fazer.

10. A pedagogia de Ortega y Gasset

A pedagogia é o saber que, de modo geral, investiga os pressupostos teóricos da educação. Ora, se há algo que se destaca em Ortega y Gasset, e que atrai a atenção do leitor, é a sua extraordinária curiosidade, visto que, qualquer tema ou acontecimento do seu tempo, por muito pequeno que seja, provocava-lhe o interesse.

Uma dessas curiosidades foi, justamente, a pedagogia, onde o pensador espanhol, à luz do seu raciovitalismo, chega à clara conclusão de que a ciência pedagógica não pode ser apenas a transmissão de conhecimentos, porque ela necessita adoptar uma postura crítica face à situação sociocultura, alterando-a sempre para melhor.

Este processo de aperfeiçoamento deve-se, visivelmente, ao que os latinos denominaram de *educatio*, que era a acção de converter uma coisa menos boa em algo melhor. Deste modo, Ortega entenderá a educação como o conjunto de actos humanos que tendem a transformar a realidade dada no sentido de um ideal.

Todavia, já havíamos observado que as ideias são primeiramente virtualidades, isto é, como potencialidades que ainda não foram realizadas – deste modo, o virtual não é o oposto ao real -; enquanto os conceitos, ainda que desempenhem um papel fundamental, não assumem esse papel de virtualidade, de possibilidade de ser, porque o conceito é, por natureza, algo que já é, de sorte que não está sendo. Coisa que, evidentemente, já havia sido referida, não sucede com as ideias, que são e não são ao mesmo tempo, por assim dizer, uma vez que são algo que está constantemente a ser.

Desta forma, as ideias são empresa e de maneira semelhante à natureza, traduzem-se ora como confronto – na natureza -, ora como actualização – no pensamento.

Assim, o sentido ideal que a educação deve prover, em Ortega, é sempre aquilo que o ser humano dá à realidade: Todavia, não pode ser uma coisa qualquer, já que terá que ser sempre o melhor; ou seja, o que possa proporcionar o engrandecimento à sua circunstância e, em consequência, ao ser humano mesmo, onde a sua realização se faria plenamente efectiva quando o ser humano se colocasse em condições de se assumir como pessoa, isto é, responsável dos seus actos e fazendo-o, ao mesmo tempo, indivíduo consciente e, sobretudo, moral²⁹.

Não é por acaso que Ortega atribui duas condições para a existência de uma ciência da educação real. Primeiramente, a que já fora referida, a determinação científica do ideal, isto é, do fim da educação; e, segundo, encontrar os meios intelectuais, morais e estéticos que permitam enquadrar o educando em direcção aos ideais previamente definidos.

Ao analisar o ser humano, Ortega y Gasset verifica que este não é apenas um ser biológico, uma vez que o biológico é somente um pretexto, dir-nos-á, para que exista o homem. Deste modo, o mais peculiar da sua análise é o facto do ser humano ser um produtor de actos, segundo formas ideais, como, por exemplo: produtor da matemática, da arte, do direito, da moral. Ou seja, o ser humano é como é enquanto produtor de cultura.

Estas considerações a que o pensador espanhol chega, permitir-lhe-ão edificar o fim da educação, uma vez que, para ele, o verdadeiro ser humano não é o ser individual, quer dizer: isolado dos restantes seres humanos. Ou

²⁹ Aranguren afirma que «**La moral de Ortega es una moral de perfección y no una moral del deber** (...) *Ahora bien, esta perfección ha de lograrse a través de la entrega a la tarea objetiva, y no buscando «pasar por perfecto», no persiguiendo el «efecto social de perfección» mucho más que la perfección en sí misma.*» (Aranguren, L., *La ética de Ortega*; Tauros, Madrid, 1966, pp. 52-23. Negrito nosso). Ou seja, a moral para o pensador espanhol começa no momento em que somos livres, na liberdade que cada um tem em julgar-se e reger-se por si próprio. Desta forma, o sentido da moral, isto é, a sua verdadeira função, não seria a de castigar, de reprimir ou condenar como alguns indivíduos acreditam; já que para isso bastaria recordar uma vez mais o exemplo de Sócrates que ao morrer na prisão foi mais livre que qualquer um dos juízes que o condenaram. Ou seja, o que Ortega y Gasset pretende dizer-nos é que a moral, contrariamente à opinião vulgar, não teria nada a ver com a religião ou o temor. A sua intenção – parece-nos – foi a de recuperar a moral a sua especificidade, isto é, o seu inconformismo, visto que ela não é a lei da comunidade, do poder ou das leis, mas sim, quanto muito, a lei que o indivíduo prescreve a si próprio e é nesse sentido que ela é livre. Não há dúvida que toda lei é histórica; contudo, longe de suprimir a moral, será precisamente o que a fará existir e que a ela nos submeterá, porquanto estamos na história e somos – queiramos ou não -, produtos, até certo ponto, dela, porque a história, a cultura e a moral vão unidas: «*La historia, nuestro conocimiento de ella, no sería otra cosa que eso: la comprobación de la marcha de la cultura.*» (Díaz de Cerio Ruiz, Francisco, *José Ortega y Gasset y la conquista de la conciencia histórica*; Editor: Juan Flors, Barcelona, 1961, p. 44).

seja, a educação não se dirige ao eu empírico, por assim dizer, onde descansa a singularidade de cada um, mas justamente ao ser genérico que pensa e quer, segundo formas ideais. Tal deve-se, pois, ao facto de que a procura da determinação do fim da educação corresponde à procura do homem ideal, e, portanto, distingue entre o «eu» empírico, sujeito aos seus caprichos, ódios, prazeres, etc., do «eu» que pensa a verdade, comum a todos os seres humanos, à bondade geral, à beleza universal. Observamos, então, que o que Ortega pretende é, basicamente, distinguir entre um «eu empírico» de um «eu criador de cultura», que é indiscutivelmente um «eu genérico». E para tal, basta atender à ciência, à moral, à arte, ou à cultura de modo mais geral, para percebermos que estes são feitos ou actos especificamente humanos e que, devido a isto, um sujeito só poderá ser verdadeiramente humano se participa activamente na ciência, na arte, isto é, na cultura de uma comunidade.

Assim, **o ideal de homem**, meta da educação, **é o homem produtor de cultura**, mas apenas se pode ser produtor de cultura se se tiver em conta, claro está, os restantes seres humanos.

11. Pedagogia vitalista ou pedagogia da cultura

Ainda assim, poderíamos dizer que esta não foi a posição definitiva de Ortega, uma vez que, quando pretendia encontrar um equilíbrio entre a vida e a cultura, para ele era bastante claro que uma espontaneidade vital, fora das instituições, degenerava num primitivismo irresponsável; e instituições sem vitalidade degenerariam em rotina e inércia.

Quer dizer, a vida, como a liberdade, encontra-se constantemente ameaçada por aquilo que a possibilita: a cultura. Como assim?

Ora, a cultura é, indistintamente, todo o movimento de um menos para um mais, ou de um pior para um melhor³⁰. Desta forma, se a vida fora, única e exclusivamente, aquilo com o qual nos encontramos, então toda função vital do ser humano se reduziria drasticamente a um mero sobreviver. Porém, como a vitalidade em si mesma é necessariamente um movimento incessante, o

³⁰ «La cultura consiste en reabsorber dentro de formas más puras y exactas lo que de justo, de verdadero o de bello vivía mezclado con caracteres infrahumanos.» (Ortega y Gasset, *Obras Completas II*; Tauros, Madrid, 2005, p. 338).

indivíduo percebe-a mediante o pensamento – que é sempre um diálogo entre duas coisas -, que impulsiona ao ser humano a levar a cabo a descoberta do seu ambiente, e ao fazê-lo, tem que forçosamente se descobrir.

E a vida é - como já havíamos referido, para o pensador espanhol - a realidade radical pela qual se tem que partir, quer dizer, com a que se tem que contar. Esta convicção será precisamente o que o impedirá de considerar a cultura como uma esfera autónoma e independente. Porém, veremos que, contrariamente ao exposto até agora, Ortega y Gasset reconhece que nessa tensão existente entre a vida e cultura, a primazia aparente dada a esse idealismo cede o seu lugar, dando prioridade à vida. Quer dizer, a cultura terá, necessariamente, que consistir em viver a vida na sua plenitude.

Por conseguinte, se, por um lado, a cultura consiste na plenitude da vida; esta, por outro lado, deve ser considerada como o princípio da cultura. Assim, observaremos que esta nova forma de interpretar a cultura, obrigará a Ortega reinterpretar a própria vida como um processo contínuo de criatividade. E tal deve-se ao facto de o pensador espanhol considerar a vida no seu sentido mais radical, isto é, elemental ou espontânea. É o que ele denominará de *natura naturans* e não de *natura naturata*:

«A mi juicio, pues, no es más urgente educar para la vida ya hecha, sino para la vida creadora. Cuidemos primero de fortalecer la vida viviente, la **natura naturans**, y luego, si hay solaz, atenderemos a la cultura y la civilización, a la vida mecánica, a la **natura naturata**.»³¹.

Resulta daqui que é da vida, enquanto força criadora, isto é, enquanto condição *sine qua non* biológica, que procedem todos os impulsos e energias que levam a ser humano a actuar. E é esta a que se deverá prestar especial cuidado, visto que, segundo Ortega, corresponderá à educação elemental. Só após isto é que se deverá prestar atenção, na educação, sobre aqueles assuntos relacionados com a civilização e a cultura predominantes.

Não obstante, de forma a tornar este ponto mais claro, Ortega diz-nos que nos organismos biológicos existem umas funções mais vitais do que outras, sendo que as mais vitais corresponderiam às não mecanizadas e, por

³¹ Ortega y Gasset, *Obras Completas II*; Tauros, Madrid, 2005, p. 406 (Negrito nosso).

isso mesmo, as mais genuínas e representativas da vida, visto que conseguem dar resposta às mais diversas e, por vezes, inesperadas situações a que um ser humano se encontra sujeito.

Ora, essas funções mais vitais no ser humano corresponderiam ao que o pensador espanhol definiu como sendo a vida radical, que é, na realidade, a criadora de cultura, uma vez que, tanto a cultura como a civilização, são primeiramente uma criação do ser humano incivilizado, selvagem diríamos, e não, como habitualmente se entende, do ser humano culto e civilizado. Não quer dizer, contudo, que este último não represente um papel importante na sua manutenção ou aperfeiçoamento, mas a sua origem, a sua criação, foi sempre - historicamente comprovado - precedida por uma explosão de selvagismo. Com efeito, para se estar diante de uma cultura dinâmica, que seja manifestação dessa plenitude humana, ter-se-á que se centrar no estudo, análise e, sobretudo, na potencialidade dessa vitalidade primária que, como uma explosão em si mesma, gerará novas formas de cultura³².

Por conseguinte, estamos diante de uma cultura da vida, já que o sentido da cultura depende do facto de ser uma função da vida. Isto é, não é a vida para a cultura, mas sim o seu oposto: a cultura para a vida. E a vida será não só o critério de autenticação da cultura, como igualmente a sua vivificação.

Tendo isto em conta, o pensador espanhol atreve-se a enumerar uma série de funções que seriam necessário potenciar, de entre as quais destacamos a coragem, a curiosidade, o amor, a agilidade intelectual, a memória, a imaginação e a confiança em si mesmo e no mundo, entre outros. Quer dizer, estas funções operariam como uma espécie de secreções internas, que dinamizariam o organismo como um todo integral, onde cada uma delas representaria uma peça fulcral, porquanto a carência de apenas uma delas, poderia significar o colapso do funcionamento desse mesmo organismo.

³² Ou seja, costuma entender-se a cultura como a evolução que impõe necessariamente a morte do selvagismo. Nada mais errado para Ortega y Gasset, uma vez que, segundo ele: «... *cada etapa implica la supresión de la antecedente; por tanto, que la madurez trae consigo la desaparición de la niñez en el hombre. Nada más falso. Hegel vio muy bien que **en todo lo vivo – la idea o la carne – superar es negar; pero negar es conservar.***» (Ortega y Gasset, J., Obras Completas II; Tauros, Madrid, 2005, p. 424. Negrito nosso).

Assim, o ensino elemental para Ortega seria aquele que «*debe ir gobernada por el propósito último de producir el mayor número de hombres vitalmente perfectos*»³³, uma vez que o seu propósito será o de assegurar a saúde vital, de forma a que cada ser humano possa descobrir e desenvolver essa energia vital interna - ou seja, o impulso vital - para que cada acção sua seja, efectivamente, a plenitude dessa abundância interior que reside nele.

Apesar disso, o compromisso a que se adjudica esse ensino elemental não pretende asseverar que devemos deixar o adolescente talhar em liberdade absoluta o seu desenvolvimento. Mas, tampouco significa que devemos imitar os processos da natureza – isto é, deixá-lo a seu bel-prazer -, uma vez que as acções educativas são intencionais e reflexivas, porquanto procuram uma meta previamente delineada. Quer dizer, o jovem contém em si esse impulso vital indomado, o que por si só não é uma coisa má; mesmo assim, se não for devidamente apoiado por uma educação certa, que busque os meios mais adequados para intensificar essa vida e a sua aplicação - ou seja, que formate esse impulso vital de modo a expandir - arriscar-se-á a perdê-lo. E, desde logo, para potenciar o seu impulso vital, o adolescente deve estar inserido num ambiente propício para tal, isto é, num meio pedagógico que nutra esse mesmo impulso vital³⁴.

Se, por exemplo, observarmos os restantes animais, verificamos que a capacidade de raciocinar é nula ou, como muito, limitada, e por isso mesmo apenas lhes preocupa sobreviver. O ser humano, pelo contrário, constitui-se em sociedades e, quando a reciprocidade é mais forte, em cooperação, solidificando e perpetuando o laço relacional entre todos os seres humanos. Edificam-se, então, as culturas, que, por meio da técnica, resultam numa reforma da natureza, de modo a facilitar a sua vida, mas, igualmente, em amplificar a sua vitalidade. Assim, toda natureza é vida, isto é, movimento incessante que na pessoa se manifesta como uma exigência.

³³ Ortega y Gasset, J., Obras Completas II; Tauros, Madrid, 2005, p. 417.

³⁴ Convém ter em conta que, para Ortega y Gasset, a criança tem o seu próprio meio vital de interesses, não utilitários, que deve favorecer o seu desenvolvimento, que se vão aprimorando, graças à educação, num impulso mais forte e mais rico, proporcionando ao jovem, na sua fase adulta, uma melhor preparação para procurar outros caminhos ou direcções mais vitais e ricas.

Ou seja, o indivíduo, como ser humano, difere de um modo especial na natureza, já que é, de entre todos os animais, graças à sua racionalidade, capaz de compreendê-la e, por conseguinte, reformá-la. E, devido a isto, facilmente consegue suplantá-la. Todavia, sem jamais esquecer que, da mesma forma que uma ideia, a sua situação privilegiada na natureza – por assim dizer -, deve a sua procedência a ela mesma.

De maneira que a cultura é entendida por Ortega como o sistema de ideias vivas que cada época possui. Vejamos:

*«Esas que llamo ideas vivas de que se vive son, ni más ni menos, el repertorio de nuestras efectivas convicciones sobre lo que es el mundo y son los prójimos, sobre la jerarquía de valores que tienen las cosas y las acciones: cuáles son estimables, cuáles menos.»*³⁵

Portanto, o que se encontra aqui pressuposto é que o ser humano não pode viver sem reagir em seu redor ou ante o mundo. E essa reacção leva a que o ser humano faça uma interpretação desse ambiente e, ao mesmo tempo, da conduta a levar a cabo por ele; sendo que essa mesma interpretação consistirá no repertório de convicções ou ideias, sobre o universo e sobre si mesmo.

Pois, se é verdade que unicamente podemos conhecer através dos nossos sentidos, da nossa razão, das nossas ideias, uma vez que todo conhecimento do real se encontra circunstanciado, é o mesmo que afirmar que tudo é mediatizado por esse «eu», inclusive tudo o que se encontra fora dele. Por conseguinte, o nosso último pensamento terá que ser uma extensão do nosso corpo, da nossa cultura, onde toda ideia é humana, subjectiva, limitada, no sentido de que não corresponde exactamente à realidade. Mas, ao mesmo tempo, ilimitada, visto que a reforma, fazendo-a melhor, aperfeiçoando-a, actualiza-a.

Assim, ainda que a cultura seja, em última análise, o que providencia as condições para que o ser humano possa realizar a sua vocação ou projecto pessoal, será justamente por esse motivo pela qual se terá que voltar contra ela, isto é, criticá-la para superá-la uma vez mais. Como? Através da procura

³⁵ Ortega y Gasset, J., *Misión de la Universidad*; Alianza Editorial, Madrid, 2002, p. 341.

de novas configurações culturais que, na sua essência, possibilitem não só o aperfeiçoamento do impulso vital, como, em consequência, o melhoramento do ser humano.

O que quer isto dizer? Significa basicamente que a racionalidade humana favorece o ser humano a tal ponto que lhe permitiu desenvolver aquilo que entendemos por cultura. E esta, que superficialmente é a condição e perpetuação maximizada da vitalidade da comunidade, na sua profundidade, não é mais do que o reflexo da realização de uma ideia. Quer dizer, há que providenciar para que o adolescente não se dirija à realidade dada, mas à idealidade, pensada como problema para, com isto, afirmar a liberdade da mente activa face à inércia da matéria, visto que todo o conhecimento real participa na acção do pensar, que não é contentar-se com o que tem ou é, mas com o que quer e faz por isso, porque ele não é, mas sim que está sendo.

Desta forma, também os adolescentes têm necessariamente que partir da cultura em que se encontram; porém, da mesma forma que os criadores de cultura, deveriam fazer um esforço para levar a cabo uma análise crítica da mesma, para averiguar se a cultura vigente os satisfaz, isto é, se oferece essas condições de aperfeiçoamento. Caso não, corresponder-lhes-ia a obrigação, então, de alterá-la. Nisto consistiria, realmente, viver de verdade, uma vez que somente podemos asseverar que encontramos uma verdade quando encontrámos um pensamento que satisfaz uma necessidade sentida por nós.

Porém, se o adolescente apenas sente a necessidade de aprender o que outros descobriram ou produziram, só pode alcançar o gosto de algo artificial, uma vez que se apoiará numa série de conhecimentos de forma desleal e indiferente face ao seu impulso vital. Faltar-lhe-á justamente o mais importante, isto é, o gostar de aprender, que é, indiscutivelmente, mais pertinente que o aprender por aprender. Apenas deste modo poderemos compreender a urgência que surgiu nos seres humanos quando geraram um novo conhecimento, visto que precisavam dele para viver, porque era uma necessidade vital.

Por isso o pensador espanhol, quando afirmava que *«Enseñar no es primaria y fundamentalmente sino enseñar la necesidad de una ciencia, y no*

*enseñar la ciencia cuya necesidad sea imposible hacer sentir al estudiante»*³⁶, pretendia asseverar que é necessário promover as instituições educativas, com os seus respectivos programas, dinamizadas pela inquietude de encontrar respostas aos problemas vitais sentidos pelos alunos, onde a liberdade, a democracia e a modernidade fossem as orientações básicas.

Ortega defende, pois, que se deveria ensinar apenas o que se pode ensinar, isto é, o que se pode aprender. E o que é que se pode ensinar afinal? Para Ortega y Gasset a resposta é clara: o ensino tem que partir do estudante, quer dizer, das possibilidades do seu saber e, em especial, do que ele necessita para viver. Assim, a principal preocupação da educação deveria consistir em proporcionar ao estudante um corpo de ensinamentos, que constituam a cultura do seu tempo e que lhe possam exigir, com absoluto rigor, que viva à altura do seu tempo, onde os conteúdos fornecidos possam ser aprendidos de uma forma adequada e plena.

Portanto, a pedagogia vital pretende, basicamente, desenvolver a capacidade intelectual do educando, mas de modo a que ele sinta o verdadeiro prazer em aprender e que não queira fazer outra coisa senão aprender. Por isso, este aprender será o resultado da penetração na raiz do impulso e dos movimentos vitais que, para Ortega y Gasset, a educação não tem em conta. A finalidade disto é para que o ser humano aprenda o que aprende, e, ao mesmo tempo, faça com que o conhecimento em si, que possa estar sujeito a qualquer forma de interesse e utilidade, não seja o objectivo final. Quer dizer, que resulte de um efeito espontâneo despoletado por esse impulso vital e que esse conhecimento não seja – como já Hegel afirmara – um mero aglomerado de conhecimentos, isto é: erudição³⁷.

IV PARTE

12. É ou não a disciplina de Filosofia promotora de autonomia no ensino secundário?

³⁶ Ortega y Gasset, J., *Obras Completas IV*, Alianza Editorial, Madrid, 1966, p. 554.

³⁷ «... a erudição consiste sobretudo em saber uma multidão de coisas inúteis, isto é, coisas que (...) não têm em si mesmas nenhum outro conteúdo e interesse a não ser o conhecimento das mesmas.» (Hegel, W.W.F., *Introdução à história da filosofia*, Ed. 70, Lisboa, 1991, p. 26).

Ao perguntar-se pelo propósito da educação verifica-se que não é o mesmo que perguntar pela educação que se propõe. Com respeito ao primeiro ponto, poder-se-ia responder que o que se procura é promover aprendizagens de autonomia – isto é, a ser autónomo, e não autónomo para aprender melhor. O segundo ponto enfoca-se na forma de consegui-lo. Como? Pensamos que a resposta passaria primeiro pela procura de que a educação formal nos discentes se manifestasse de algum modo não-formal³⁸; e, segundo, proporcionar a esses mesmos discentes a auto-consciência de que apenas na escola se pode oferecer adequadamente essas aprendizagens não-formais.

Isto remete-nos, então, para outra questão: que tem que ver a autonomia com a não-formalidade das aprendizagens? Devido à finalidade deste relatório, abordar esta questão revelar-se-ia incapaz devido à complexidade do assunto. Não obstante, esperamos que possa servir como ponto de partida de reflexão.

E embora a aprendizagem não-formal seja habitualmente entendida como uma educação complementar à aprendizagem formal (onde as aprendizagens são realizadas em ambientes formais ou pautados), pensamos que, em certa medida, os primeiros superam largamente os segundos. Ora, as aprendizagens não-formais compreendem como parte integrante dos conteúdos e das competências, um vasto conjunto de valores sociais e éticos³⁹, assumindo-se assim como autênticas aprendizagens, em que, através das instituições educativas – em especial no ensino secundário -, em relação ao tempo e aos custos investidos, pouco se aprende de verdade, salvo, quiçá, nos

³⁸ É importante distinguir a educação não-formal da educação informal. Esta última é «... tudo o que aprendemos mais ou menos espontaneamente a partir do meio em que vivemos: das pessoas com quem nos relacionamos informalmente, dos livros que lemos (...) da multiplicidade de experiências que vivemos quotidianamente com mais ou menos intencionalidade em relação ao seu potencial de aprendizagem.» (Pinto, L., *Sobre Educação não-formal; Cadernos d'inducar*, 2005, p. 3). A educação não formal, em oposição, tem em conta, principalmente, o progresso e a experiência particular do sujeito no seu todo: «Por isso, a educação não-formal procura propiciar o enquadramento adequado para responder às aspirações e necessidades específicas do formando/educando bem como para desenvolver as suas competências pessoais, potenciando a sua criatividade.» (*Ibidem*, p. 5) e baseia-se «...na motivação intrínseca do formando e é **voluntária e não-hierárquica**...» (*Ibidem*, p.4 – Negrito do autor). Todavia, o que importa reter é o facto de que, contrariamente à aprendizagem informal, a aprendizagem não-formal é um processo de aprendizagem estruturado, com objectivos educativos pré-definidos, com formatos de avaliação efectivos, actividades preparadas e implementadas por docentes qualificados.

³⁹ (Pinto, L., *Sobre Educação não-formal; Cadernos d'inducar*, 2005, pp. 1-5).

seus intervalos informais que habitualmente se dão por acréscimo sem que custe nada⁴⁰.

O que se pode fazer então? Será esta uma forma de assumir as instituições educativas como definitivamente perdidas? Ou, quiçá, o surgir de novos modos futuros de educação? Na realidade, não estamos em condições de responder de forma satisfatória a todas estas questões. Todavia, pensamos que, face à aparente imobilidade e rigidez que caracteriza o ensino secundário, será possível aproveitar ao máximo esses «intervalos informais» nas quais os discentes têm uma maior possibilidade de desenvolver as aprendizagens.

Isto acontece porque as escolas não são tão imóveis e rígidas como muitas vezes se apresentam. É evidente que o sistema educativo actual se encontra em crise, e que assistimos a uma diversidade tremenda de mudanças pouco claras, seja a nível dos objectivos, seja a nível dos meios escolhidos para levar a cabo estes últimos.

Ver-se-á que tudo o que seja não-formalizar será, certamente, positivo. As instituições educativas, por exemplo, são geralmente descontínuas, mas é nessa descontinuidade que crescem as ideias inovadoras. Pois, ainda que o que se pretenda seja uma autêntica transformação na educação, será necessário reconhecer e assumir a realidade contraditória das instituições educativas - quer dizer, com toda a sua rigidez formal -, e promover, desde as suas contradições, a emergência de um novo modelo de escola que integre e se deixe inundar pelo dinamismo informal, mas sobretudo não-formal. Ou seja, esta proposta assenta no facto de que será necessária uma escola que, basicamente, continue a ser uma escola, mas que, ao mesmo tempo, deixe de o ser. Portanto, que se afirme como um espaço que recupere a vitalidade e o rigor das aprendizagens não-formais, mas que também possa contê-los e reconstituí-los (ou reconstruir o seu significado, por assim dizer) de maneira auto-reflexiva.

⁴⁰ Alguns exemplos que poderiam propagar a aprendizagem não-formal: promover a auto-reflexão, a narração de experiências, a associação de palavras ou a procura de etimologias, os deslocamentos de significantes próprios do humor ou da ironia, jogar com as metáforas e as imagens, sair da aula, visitar lugares, convidar pessoas de fora, familiares, amigos, especialistas e não especialistas, trocar papéis e saberes, entre outros.

Por isso, uma das características a que a rigidez da escola, e em especial do sistema educativo, se encontra sujeita é a de que a escola se apoia naquilo que poderíamos identificar como a transmissão do significado das coisas, onde, muitas vezes, o discente revela algumas dificuldades em compreender o seu sentido. Assim, existe evidentemente uma distinção entre o significado e o sentido. Qual? O significado é aquilo que compartilhamos e que permite a comunicação entre os indivíduos de uma mesma língua. O sentido, contudo, seria algo como o entendimento que, de modo pessoal e intransferível, damos ao significado. Quer dizer, o sentido seria a construção subjectiva, por parte do sujeito, que utiliza de maneira predominante matérias emocionais e estéticas oferecidas por um contexto experiencial determinado.

Deste modo, quando o discente tem a possibilidade de, por exemplo, converter o conteúdo expositivo num saber narrativo, consegue que, mesmo que os significados sejam alheios ou objectivos, ao serem integrados numa trama, o narrador os incorpore como sendo seus. Ou seja, o discente para além de aprender o seu significado, encontra um sentido⁴¹.

E ainda que Ortega y Gasset nunca se tenha referido em específico ao termo «aprendizagens não-formais», pensamos que toda a sua pedagogia vitalista assenta justamente nisto. Ora, este género de aprendizagem é extremamente eficaz, uma vez que se sustenta em necessidades reais das pessoas. Quer dizer, ao ser não-formal, ela é um acto interno espontâneo que se manifesta como um género de aprendizagem intrinsecamente ligado ao que

⁴¹Ao pedir-se, por exemplo, que o discente retire as conclusões possíveis da sua experiência narrativa, é provável que os conceitos propostos pelo docente se tenham integrado de forma mais consistente do que através da exposição de uma definição precisa ou por meio de uma actividade para consolidar o conhecimento.

Todavia, vamos imaginar, por exemplo, que, como docentes, queremos opor as noções de «montanhas antigas» com as «montanhas jovens». A maioria dos discentes saberia, embora não muito bem, distingui-las (seja porque experienciaram em primeira pessoa, ou porque viram na internet ou num filme qualquer, etc.). Deste modo, poderíamos pedir aos discentes que escrevessem uma breve história – não mais de oito a dez linhas – em que a sua mente associasse ambos os conceitos. Um discente poderia facilmente descrever as férias do natal que passou em Oldham (Inglaterra), situada nos Montes Peninos, e o ano novo nos Pirenéus a esqui. Depois, se lhe pedíssemos que tente retirar uma conclusão, poderia ter chegado ao facto de que os Montes Peninos eram montanhas antigas devido à sua pequena altura, em oposição aos Pirenéus, cuja altura elevada com os seus picos imensos e escarpados, todavia não haviam sofrido, em grande magnitude, os efeitos da erosão.

Por conseguinte, através desta experiência narrativa, é possível que os conceitos propostos se tenham integrado de uma forma mais consistente que pela mera explicação conceptual, para depois – como se faz habitualmente –, consolidar através de uma actividade, como, por exemplo: desenhar um mapa caracterizando cada um dos tipos de montanha.

o discente quer, isto é, como uma motivação intrínseca do sujeito – contrariamente a uma aprendizagem formal, que geralmente envolve um currículo, que não é o que queremos, mas o que foi decidido por outrem, e que leva a um reconhecimento no final como, por exemplo, um diploma, um certificado ou um aprovado num determinado teste sumativo⁴². Desta forma, a aprendizagem formal exhibe claramente um fim, enquanto a aprendizagem não-formal e a informal nunca acabam, porque, por princípio, elas decorrem a todo o momento⁴³. No entanto, nestas circunstâncias, o sujeito que aprende dificilmente poderia ser considerado – pelo menos num sentido estrito – um aprendiz. Porquê? Porque, por exemplo, nas aprendizagens informais a energia cognitiva e emocional desemboca em experiências não reflexivas ou inconscientes.

E que sucederia, por exemplo, quando essas aprendizagens, mantendo toda a sua motivação intrínseca, se finalizam em projectos auto-conscientes, reflexivos e até auto-administrados? Ou seja, o que aconteceria se a aprendizagem fosse não-formal? Inevitavelmente, aquela energia espontânea – ou, segundo as palavras de Ortega y Gasset, o impulso vital – e disseminado da informalidade, canalizar-se-ia e concentrar-se-ia agora, por assim dizer, na mediação auto-administrada da deliberação e na tomada de decisões.

Neste sentido, uma educação para a autonomia poderia descrever-se como o conjunto de aprendizagens que conservam toda a potencialidade da não-formalidade, mas modelada e reconduzida pelo sentido auto-reflexivo que pode oferecer o espaço escolar. Assim, o sujeito da aprendizagem – o discente – como aquele que exerce a capacidade e o prazer de examinar, inquirir e

⁴²Ou seja, se pensarmos por exemplo na internet, esta, para além de eliminar a distância, permite às pessoas juntarem-se e comunicarem. Sendo assim, temos então aquilo que identificaríamos como uma rede participativa baseada numa aprendizagem informal, visto que, ao ser um acto interno que cada um de nós faz a si próprio, mas carecendo um docente qualificado, todos os outros podem certamente ensinar, mas o acto de aprendizagem depende, única e exclusivamente, de estarmos vitalmente dispostos a aprender. Além disso, as aprendizagens não-formais, tal como as informais, carecem desse género de reconhecimento, uma vez que «...os resultados da aprendizagem individual não são julgados.» (Pinto, L., *Sobre Educação não-formal; Cadernos d'inducar*, 2005, p. 4).

⁴³A aprendizagem não-formal, como observamos anteriormente, dispensa o reconhecimento dos resultados da aprendizagem individual. Não obstante, não implica que não haja um tipo de avaliação, uma vez que ela decorre, justamente, do próprio processo de desenvolvimento integrado num programa de actividades, em que, tanto o docente como os discentes, em conjunto, auferem esse progresso e aplicam, caso seja necessário, outras ou novas formas para promover essa evolução da aprendizagem.

avaliar cuidadosamente algo e as suas circunstâncias de modo natural - dir-se-ia quase de forma inata-, passa a ser realmente um aprendiz⁴⁴. E este, para consegui-lo, reúne-se com outros aprendizes. Alguns, certamente com o seu nível de experiência, e outros, provavelmente, mais desenvolvidos. Estes últimos seriam identificados como os docentes, que acompanham o resto, ou seja, os discentes, mas sem nunca esquecerem ou perderem a sua condição de aprendizes. E caberá justamente à escola assumir-se como o espaço privilegiado que levará adiante o processo de aprendizagem. Uma escola que seja democrática, rigorosa, mas, ao mesmo tempo, divertida⁴⁵.

13. O papel determinante do docente de filosofia na construção da autonomia do discente no ensino secundário

O docente, de modo geral, enfrenta uma enorme dificuldade em modificar as suas práticas na procura de construir novos modelos educativos. Os motivos devem-se principalmente à combinação de dois factores: primeiro, a resistência pessoal produzida pela existência de esquemas consolidados, juntamente com a difusão de modelos externos homogeneizados. Segundo, e atendendo ao que foi dito, isto acontece devido à inexistência, e sobretudo

⁴⁴Isto é, que está realmente a aprender, sem nunca esquecer que a verdadeira natureza do aprendiz é que, a dada altura, supere o mestre.

⁴⁵Em certa medida, o proposto aqui é praticado, em linhas gerais, nas escolas Waldorf e nos centros Montessori, entre outros. Os primeiros caracterizam-se pelo facto de valorizar a aprendizagem não-formal, mas, em especial, o ritmo de aprendizagem de cada discente. Por isso, o seu sistema educativo procura respeitar o processo maturativo de cada discente, equilibrando e fomentando o seu intelecto, a sua sensibilidade artística e a sua vontade para o capacitar a responder adequadamente aos desafios da vida. Os centros Montessori não se diferenciam muito das escolas de Waldorf, a não ser pelo facto de serem mais recentes e apoiarem-se, principalmente, em três aspectos: primeiro, estabelecer as condições e oportunidades para que o discente se possa expressar com todas as tendências (ordem, comunicação, conceptualização, imaginação, etc.); segundo, que o docente seja capaz de observar todos os discentes de modo a distingui-los, não só como discente, como na sua capacidade de aprendizagem variada; e terceiro, procurar que o discente se desenvolva, consolidando com uma aprendizagem apoiada na experiência do mesmo «*O seu papel, aparentemente passivo, assemelha-se ao do astrónomo face aos astros que rodopiam no universo: as coisas vão por si mesmas e, para as estudar, investigar os seus segredos ou dirigi-las, é preciso observá-las e conhecê-las sem intervir. O educador tem de compreender que "a desordem do primeiro momento é necessária", que ele deve apenas "olhar" e deixar à criança a educação de si mesma, permitir que ela passe dos primeiros movimentos desordenados aos movimentos ordenados espontâneos e faça uma espécie de selecção das suas próprias tendências que antes estavam confusas na desordem inconsciente dos seus movimentos. É assim que "a criança, consciente e livre, se revela a si mesma"*» (Filipe Araújo, A., Avanzini, A., Machado de Araújo, J., *Actividade e redenção – A criança Nova em Maria Montessori*; em *Revista História da Educação*, ISSN online – 2236-3459, p.10).

extrema dificuldade na aplicação, de modelos universalmente válidos; ou, talvez, à possibilidade de encontrar, por assim dizer, um *imperativo formal* que dê sentido ao conteúdo material das didácticas pessoais, isto é, daquelas que começamos a construir desde as nossas próprias histórias profissionais⁴⁶.

Assim, enquanto preparámos as aulas na PES, a nossa reflexão levou-nos a reconhecer três tipos possíveis de práticas.

As primeiras diriam respeito a um sentido inverso à autonomia enunciada, uma vez que consistiria somente em formas exclusivamente expositivas. As segundas, as que designaríamos de participativas, evidenciariam um esforço claro, por parte do docente, em promover a intervenção dos discentes. E, finalmente, as terceiras seriam aquelas que buscariam fomentar a aprendizagem da autonomia, isto é, o desenvolvimento nos discentes da sua capacidade de valorar, seleccionar, decidir e operar por si próprios.

Estes três estilos de práticas surgiriam da combinação de diferentes tipos de conteúdos e métodos que estariam em jogo. Ou seja, em relação ao conteúdo, poder-se-ia imaginar um género de aula em que o discurso do docente (onde se tem em conta, não apenas os conteúdos próprios da nossa formação académica, como igualmente os conteúdos presentes nos livros de texto ou no currículo) ocupa a totalidade do espaço didáctico. No outro extremo, poder-se-ia conceber um tipo de aula em que a construção e a expressão do discurso dos discentes seriam promovidas e potenciadas como matéria primordial da investigação filosófica na sala de aula. Por método referimo-nos ao modo de leccionar, onde, por um lado, podemos facilmente imaginar uma aula magnífica, em que o docente explica e os discentes tiram apontamentos; e, por outro, o oposto, isto é, um tipo de aula em que predomina o trabalho prático, na procura activa ou na investigação sobre problemas propostos indistintamente pelo docente ou até pelos próprios discentes.

⁴⁶Uma possível formulação de tal imperativo poderia ser algo semelhante a: *faz na sala de aula o que te apeteça, sempre que o que faças promova nos discentes, e tenha como objectivo principal as suas aprendizagens, o desenvolvimento da sua autonomia.*

Por isso, de forma sucinta, as combinações possíveis – tal como havíamos enunciado - podem ser três:

Primeiro, uma *orientação didáctica tradicional*. Aqui, prima o discurso do docente numa forma de transmissão académica. A dinâmica da sala de aula é unidireccional, isto é, o docente explica e os discentes tomam os devidos apontamentos. A participação destes últimos reduz-se a questionar aspectos específicos ao docente que não tenham ficado claros na sua explicação. Habitualmente, o recurso a novas tecnologias costuma ser nulo.

Segundo, uma *orientação didáctica activa*. Nesta, promove-se a participação dos discentes, mas sempre articulada em torno do discurso do docente. A dinâmica da aula é bidireccional, mas a posição do docente continua a ser central. Existe o recurso a novas tecnologias, embora de forma complementar. Isto é, estas facilitam a participação dos discentes, mas funcionam, principalmente, como reforço do papel central do docente.

Terceiro e último, uma *orientação didáctica de investigação*, em que os discentes são sujeitos activos que gerem as suas aprendizagens. O papel do docente centrar-se-ia apenas em exercer uma função possibilitadora de aprendizagem. Esta função realizar-se-ia mediante a germinação de uma série de condições – que variaria de acordo com as circunstâncias - para que o pensamento dos discentes se expressasse, e para que tanto o docente como os discentes interagissem numa dinâmica adequada. Nesta última combinação, a utilização das novas tecnologias criariam as condições favoráveis para o desenvolvimento de uma gestão autónoma das aprendizagens.

E, embora esta última combinação fosse idealmente a mais apetecível, na realidade é a mais longínqua de se tornar efectiva. Pois dificilmente um docente do secundário encontra as condições favoráveis para levar a cabo este género de orientação, já que nem os currículos nem os discentes se encontram preparados para exercer a finalidade que uma orientação deste género exigiria. Para além do mais, convém esclarecer que as orientações propostas, ou estilos, foram apresentadas como sendo mais ou menos permanentes. Assim, não se pode anular a indispensabilidade, ainda que ocasional, de certas

experiências expositivas, por parte do docente, serem imprescindíveis e estimuladoras para a realização de uma investigação.

Todavia, a autonomia proposta no Relatório Delors e, em especial, no Programa de Filosofia do ensino Secundário, é uma autonomia que permite aos discentes desenvolver aquilo que designaríamos como um pensamento de ordem superior.

De modo geral, o docente de filosofia pode demonstrar aos discentes exemplos de pensamento de ordem superior através de excertos de filósofos consagrados e pedir-lhes que interpretem e/ou componham ensaios baseados em modelos de ditos excertos. Ou, também, poder-se-ão desenvolver no discente os aspectos do pensamento crítico por meio da prática de habilidades cognitivas para que posteriormente as utilize. Ou, ainda, o docente pode construir um ambiente em que o pensamento de ordem superior apareça naturalmente uma vez que os discentes se encontram implicados no que lhes interessa⁴⁷. É justamente nesta situação que a racionalidade e a criatividade se

⁴⁷ Uma boa analogia do que se pretende dizer encontra-se no filme «*O clube dos Poetas Mortos*», no excerto em que o professor de literatura inglesa John Keating – representado por Robin Williams –, analisa com os discentes «*O que é poesia?*», de J. Evans Pritchard. A transcrição do texto, tal como é lido no filme, é a seguinte:

«*To fully understand poetry, we must first be fluent with its meter, rhyme and figures of speech, then ask two questions: 1) How artfully has the objective of the poem been rendered and 2) How important is that objective? Question 1 rates the poem's perfection; question 2 rates its importance. And once these questions have been answered, determining the poem's greatness becomes a relatively simple matter. If the poem's score for perfection is plotted on the horizontal of a graph and its importance is plotted on the vertical, then calculating the total area of the poem yields the measure of its greatness. A sonnet by Byron might score high on the vertical but only average on the horizontal. A Shakespearean sonnet, on the other hand, would score high both horizontally and vertically, yielding a massive total area, thereby revealing the poem to be truly great. As you proceed through the poetry in this book, practice this rating method. As your ability to evaluate poems in this matter grows, so will, so will your enjoyment and understanding of poetry*» ([Excerto do filme Clube dos Poetas Mortos](#)).

Ou seja, supondo que quiséssemos ensinar a compor ou interpretar poesia a um grupo de discentes, dificilmente com esta definição se conseguiria alcançar esse propósito – confirmado, aliás, pelo próprio professor Keating, que, no final da leitura da definição de poesia, a denominou como sendo puro excremento. Assim, a *grosso modo*, parece-nos que existem duas formas de conseguir com que um discente possa compreender o facto de que a poesia, por exemplo, é um processo de aprendizagem e não um dom de nascença. Por um lado, poderíamos fazer a leitura de uma série de poemas da autoria de poetas consagrados e sugerir-lhes que copiassem esses mesmos poemas. Pensamos que não será necessário ressaltar que esta escolha não teria resultados significativos. Por outro lado, poderíamos partir do pressuposto que nenhum discente compreende, na realidade, o que é a poesia, e muito menos como interpretar ou escrever um poema. Deste modo, enquanto docentes, poderíamos ensinar-lhes, primeiramente, essas habilidades necessárias a uma composição para que gradualmente pudessem desenvolver convenientemente e começar a escrever pequenos excertos poéticos, por assim dizer. Não obstante, de certeza que, através desta segunda escolha, tampouco teríamos demasiado êxito, uma vez

produzem sem cessar, onde, ao mesmo tempo, os discentes se encontram em si mesmos reflectindo, raciocinando e produzindo ideias originais, apesar do facto de que a maioria possivelmente nunca ter tratado estas questões anteriormente⁴⁸.

A orientação didáctica activa, que promove a participação dos discentes, como verificámos anteriormente, continua a centrar-se no discurso do docente. Esta é, inquestionavelmente, para aqueles docentes que não procuram uma orientação didáctica tradicional e que pretendam romper os laços com os métodos tradicionais de transmissão académica, a alternativa progressista. Porém, face ao Programa de Filosofia e o tempo disponível de leccionação de cada docente, aliado ao acréscimo de número de discentes por sala de aula, o máximo que um docente de filosofia poderá provavelmente aspirar, será desenvolver os procedimentos críticos.

Por isso, na prática do PES reconhecemos, especialmente ao início, que, embora algumas aulas tenham resultado «naturalmente» numa orientação didáctica tradicional, procurámos, sempre que possível, que os discentes participassem activamente, ainda que, claro, os conteúdos continuassem – e em grande parte devido à natureza da PES – a centrar-se no discurso do docente e no currículo oficial.

Agora bem, quando o docente de filosofia programa as aulas, convém que tenha em conta a bagagem cultural que cada discente carrega. Inicialmente, costuma suceder aquilo que nomearíamos como «conflito cognitivo» entre as ideias prévias dos discentes e os conhecimentos

que os discentes aborrecer-se-iam ao longo do processo de espera no aprimoramento da sua capacidade criativa.

Por isso, há que considerar uma terceira alternativa. Ou seja: animarmos esse grupo de discentes a começar pelo todo, que escrevessem poemas obedecendo à sua imaginação, e que, pouco a pouco, lhes fosse pedido, de forma progressiva, que tivessem em conta determinadas regras e afins – para que não arriscássemos a que a auto-motivação do discente desfalecesse, mas que, muito pelo contrário, aumentasse - desenvolvendo as habilidades que lhes permitissem, cada um a seu tempo e modo, medrar a sua capacidade de interpretação e/ou composição. Ou seja, esta via permitiria que o discente, sozinho, conquistasse o resultado significativo e duradouro do seu esforço.

⁴⁸Deste modo, a criatividade é sempre entendida como uma actividade de realização, devido ao facto de ser um resultado, e não como algo inato. A criatividade tampouco surge da repetição constante de um processo; porém, é um processo de aprendizagem que pode ser percorrido em qualquer fase da nossa vida. Por isso, seria mais ajustado denominá-lo de processo criativo constante do que criatividade, em que se pensa nos temas diariamente, e pensá-los diariamente de modo a serem expostos, segundo a opinião e os princípios que resultam da reflexão.

académicos exigidos, por assim dizer. Assim, um dos aspectos que merece um especial esforço, e sobretudo cuidado, é na forma como os novos conhecimentos possam integrar significativamente, de modo a que a balança recaia sempre a favor destes últimos⁴⁹. Quer dizer, as referências prévias dos discentes ou até as suas indagações devem estar em consonância com uma melhor compreensão dos novos conteúdos externos a incorporar.

Dir-se-á que este não é mais do que o processo natural em qualquer modo de aprendizagem que pretenda superar uma carência intelectual com a devida incorporação de conteúdos novos. Quer dizer, se valorarmos a posição discente como carência, então esta informação é indiscutível. Mas se assim for, somos obrigados a reconhecer que a intenção fundamental da disciplina filosofia seria ensinar filosofia e não, tal como Kant propôs, ensinar a filosofar.

Daqui resulta um enorme problema, visto que, por essência, a filosofia não é, de modo estrito, uma disciplina, já que ela é, etimologicamente, algo como o «*amor ou a procura da sabedoria*». Deste modo, qualquer disciplina, seja ela a sociologia, a história, o direito, etc., que assuma este princípio já estaria certamente a fazer filosofia. Assim, ela aproximar-se-ia mais de uma actividade do que a realidade de uma disciplina propriamente dita, pois esta última implicaria, por seu turno, que a filosofia fosse uma espécie de matéria concluída, finita – coisa que ela não é – composta, por sua vez, por uma panóplia de soluções ou resultados para os problemas que ela se propõe resolver.

Para além do mais, se atendermos ao pensamento de Ortega y Gasset, a filosofia é, antes de mais, aprender a viver. Ora, existe inegavelmente uma parte da vida humana que se encontra feita; contudo, há outra que resta fazer. Foi neste sentido que Ortega foi um pensador vital, isto é, da vida para a vida, não a reduzindo a um mero processo de resistência à morte, uma vez que concebe-la dessa forma seria identificar a vida como algo secundário, onde a

⁴⁹ Ao longo do PES dois elementos levaram à identificação e reconhecimento deste problema: o teste diagnóstico e os testes sumativos realizados pelos discentes. Em algumas situações – em especial nos testes – sucedeu o facto do discente expressar a sua opinião, apoiado em ideias prévias, sem ter em conta os conteúdos leccionados pelo docente. Ou seja, como se os conhecimentos do discente, ainda incapaz desse pensamento de ordem superior, fosse, por assim dizer, mais poderoso que o leccionado pelo docente.

morte seria, por fim, a vencedora. No pensamento de Ortega há claramente a distinção entre aquilo que poderíamos designar de «ideia vida» em oposição a «conceito vida». Ambos formariam esse diálogo necessário para a existência humana, onde fica assente que o «conceito vida» exige que seja largamente superado pela «ideia vida». Ou seja, o «conceito vida» seria vida em potência, enquanto a «ideia vida» a vida em acto: «*No digamos, pues, que el hombre es, sino que vive.*»⁵⁰.

Desta forma, o raciovitalismo de Ortega e a sua pedagogia vital foram, antes da Lei de Bases do Sistema Educativo ou do Relatório Delors, uma aposta no ser humano, onde a filosofia seria a ferramenta que providenciaria a oportunidade para o indivíduo se afirmar. Como? Através da procura da realização do seu projecto pessoal – ou, segundo as palavras do pensador espanhol: da sua **missão** – que é sempre intimamente criadora, pois é, por natureza, um processo de perfeição individual e, conseqüentemente, social.

Doravante, as crenças para Ortega – como foi observado – cumprem o seu papel; não obstante, não exploram a potencialidade do ser humano. A ideia, em oposição, será aquilo que fará com que o ser humano acredite em si mesmo. Assim, há um claro reconhecimento, por parte do pensador espanhol, em outorgar vitalidade às ideias. Estas funcionarão para o ser humano como motor de aperfeiçoamento. Quer dizer, enquanto seres humanos, somos constantemente confrontados com a vida, mas tal não significa que a vivamos realmente. Por isso, facilmente podemos conceber uma vida onde nos é retirado tudo, menos o facto de que o único que nos resta seja justamente o de estarmos vivos. Mas a história humana já nos deixou demasiados testemunhos de acções e valores que se manifestaram mais importantes que a vida⁵¹. E é essencialmente nesse confronto com a morte que nos sentimos na realidade vivos. Deste modo, Ortega não foi um pensador de crenças, mas antes de ideias; e nem sequer foi um criador de tradições, mas sim actualizador de ideias.

⁵⁰ Ortega y Gasset, J., *Obras Completas II*; Tauros, Madrid, 2005, p. 39 (Negrito por parte do autor).

⁵¹ Basta ter em conta a história humana, com imensos relatos de pessoas que morreram por ideais que consideravam ter mais valor que a própria vida.

Portanto, o desafio que constitui o ensino de filosofia, no sentido de promover a autonomia no ensino secundário passa – a nosso ver – pela formulação de uma orientação didáctica centrada na investigação que os próprios discentes realizem sobre o seu pensamento. Uma didáctica que tenha em especial atenção a relação entre estes dois pólos: o «pensamento adolescente» e o «discurso filosófico». Obviamente, ambos os pólos já são considerados no ensino actual. No entanto, levar adiante esta mudança implica, necessariamente, entender algo deveras simples: que o pensamento adolescente deixe de ser a ferramenta que se auto-anula para alcançar o discurso filosófico e que, em consequência, passe a ser o fim da relação que se expande, devido ao facto de usar o discurso filosófico como ferramenta.

Por isso, o trabalho na sala de aula, concebido como comunidade de investigação filosófica, longe de limitar ou sufocar aquelas peculiaridades próprias do pensamento dos adolescentes⁵², permite que se expressem e se potencializem no exercício de um pensamento reflexivo e, ao mesmo tempo, criativo.

14. O docente e o seu contexto institucional

Convém ter em conta que o docente, seja qual for o modelo pedagógico escolhido, também se encontra sujeito a dificuldades individuais para levar à prática da aula. Porém, a nossa reflexão levanta dois problemas – diríamos - mais amplos, que seriam: as possibilidades contextuais de impulsionar inovações educativas, e os factores que podem favorecer ou gerar resistências a estes processos. Deste modo, a escola actual manifesta, em maior ou menor grau, as seguintes características:

- a) Uma orientação pedagógica generalizada de carácter dirigida, na qual predominam aquilo que designaríamos de motivações extrínsecas (aprovar, conseguir a finalização de um grau, evitar as sanções ou reprovações familiares) sobre as motivações intrínsecas (o trabalho

⁵²Algumas condições que se poderiam ter em conta: o papel que o humor joga no discurso dos jovens; o facto de os adolescentes terem uma tendência para viver situações virtuais ou de simulação; uma especial predisposição para pensar com analogias; uma certa tendência a construir teorias e dá-las como válidas, apesar de serem meras hipóteses; e, em especial nos últimos anos, uma socialização digital que gera novas formas de aprendizagens e, em consequência, de pensamento.

livre e autónomo, a gratificação e a identificação pessoal nas actividades de aprendizagens).

- b) Um sistema de avaliação que, em consequência, com esta pedagogia dirigida, se aplica sobretudo - mais que nos processos e nas experiências - nos resultados.
- c) Uma dinâmica institucional não democrática, autoritária, de carácter sobretudo disciplinar e normativa.
- d) Uma dinâmica profissional consolidada – em especial para aqueles docentes que já leccionam há alguns anos -, que apresenta dificuldades em desenvolver actividades de maneira colaborativa, e que, de modo geral, se caracteriza também pela ausência de processos reflexivos ou de investigação.
- e) E, por último, um isolamento em relação às práticas, aos conteúdos e à circulação de saberes em geral. A rigidez dos currículos, a organização do espaço e do tempo, assim como a distribuição das disciplinas, faz com que as escolas sejam impenetráveis, por assim dizer, às experiências de aprendizagens múltiplas que os discentes levam a cabo fora do âmbito escolar⁵³.

Quiçá uma das particularidades da filosofia esteja no facto de que o seu próprio conteúdo nos obrigue, enquanto docentes, a tomar consciência destas contradições. Na PES, por exemplo, quando os discentes levavam a cabo o estudo dos conteúdos, algumas vezes detectavam estas incoerências, e salvo no caso de contextos excessivamente rígidos e autoritários, a manifestá-lo na sala de aula. Poder-se-ia dizer que a consciência da distância entre as concepções e a acção educativa paradoxalmente é devida, por muito contraditória que seja a sua forma de ensiná-la, à própria natureza do conteúdo filosófico.

Esse paradoxo, que, em algumas ocasiões, nos provocou certa angústia e desespero, pensamos ser uma luta actual da docência, muito devido ao facto das orientações didácticas idealizadas pelo docente e a prática real e efectiva responderem, na maioria dos casos, a esquemas mentais aprendidos numa

⁵³Clara alusão às aprendizagens informais anteriormente referidas.

tradição escolar dirigida e disciplinar. Não obstante, tampouco podemos deixar de reconhecer que, muitas vezes, foi a existência e/ou consciência dessas contradições que promoveu a que muitos docentes procurassem métodos novos e inovadores como forma de trabalhar na sala de aula de filosofia.

15. À procura do discente autónomo

Há que ter em conta que é impensável a transformação das práticas docentes tradicionais como um esforço isolado dos docentes. Sem dúvida que o entorno, a circunstância, condiciona todo a equipa docente, uma vez que, por exemplo, a direcção da escola, o número de discentes por aula, mas, sobretudo, o facto de o docente agir de portas fechadas nas suas aulas, condiciona a sua prática. Assim, enquanto as dinâmicas de colaboração com o resto dos colegas prima apenas pela sua ausência, ou se limitam a relações que se aproximam mais de uma série de predisposições (como, por exemplo, avaliar, aplicar sanções, gerir um departamento ou a escola, etc.), do que a uma acção de verdadeira partilha e/ou participação - ao mesmo tempo, inovadora e efectiva - os docentes estarão condenados a exercer a sua influência de forma isolada⁵⁴.

⁵⁴ Sem dúvida que, ainda que existam à disposição do docente inúmeras formações de modo a colmatar este problema enunciado. Isto é, enquanto docente, incorporamos estratégias e recursos de uma maneira mais ou menos automática, seja por imitação ou «sobrevivência». A dificuldade, porém, pensamos ser mais visível nos docentes de longa carreira do que naqueles que iniciam o seu percurso. No entanto, a nossa PES foi, em grande medida, resultado dessa autobiografia que, por assim dizer, cada um de nós já tinha incorporado de experiências passadas. Contudo, foi apenas agora, devido ao distanciamento, tanto espacial como temporal, que nos foi permitido analisar adequadamente a adopção de determinadas orientações didácticas, ou de rever criticamente os resultados da nossa prática. Com efeito, percebemos que, uma vez consolidados determinados comportamentos, de modo a maximizar uma economia de recursos e de energias, nos levou a automatizar os mesmos, de modo a que, ante situações novas, caímos algumas vezes na tentação de os repetir, independentemente da singularidade da situação e da resposta adequada à situação, face ao comportamento estereotipado. Por conseguinte, adquirimos a percepção de que estes comportamentos se consolidaram como esquemas básicos, que, por um lado, funcionaram como um conjunto de referências, significados e valores, mas, por outro lado, operaram como formas de interpretar situações e, em consequência, responder-lhes. Estes esquemas, por assim dizer, constituíram as principais referências pedagógicas e de relação na aula, e resultaram, até certo ponto, como imprescindíveis para nos movimentarmos em segurança na sala de aula e reduzir a ansiedade habitual que produzem as situações novas. Esta necessidade é o que identificaríamos como sobrevivência, visto que é o que, possivelmente, para além de elucidar a sua fortaleza, também explica as dificuldades para a sua modificação.

Por isso, pensamos que não existem – pelo menos até este momento e de forma consistente – modelos externos que possam promover autênticos processos de transformação. Os modelos existentes – sendo eles formais - apenas servem para avaliar, sancionar e, finalmente, inibir a predisposição para a mudança. Paradoxalmente, aquilo que designaríamos como esquemas de actuação dos docentes, são a fonte de todas as resistências a modificar as práticas; mas, simultaneamente, encerram as condições de possibilidade para construir aqueles modelos com os que os docentes se possam sentir cómodos e reconhecê-los como próprios. Dir-se-ia que bastaria apenas converter esses esquemas implícitos ou inconscientes em material de reflexão auto-consciente. Só assim poder-se-á referir ao que habitualmente se entende como formação contínua da docência.

Assim, existe algo que tem que ficar claro: dificilmente se conseguirá promover a autonomia do discente de filosofia do ensino secundário se o docente não sentir, por sua vez, que tem nas suas mãos as condições autónomas para aplicar os meios que considere mais ajustados para prática do ensino da filosofia.

Ao assumir-se que não há modelos externos ou fixos, mas sim, pelo contrário, que cada docente deve construir o seu modelo, desde a sua própria experiência e, em especial, tendo em conta as circunstâncias que caracterizam esse mesmo momento (como, por exemplo, a turma, a sua composição, os seus interesses, entre outros), possibilitar-se-á ao docente ser a melhor versão de si mesmo. Quer dizer, possivelmente a única orientação universal com a qual qualquer docente se poderia reconhecer seria a que, de algum modo, afirmasse que o trabalho do docente de filosofia do ensino secundário é uma viagem com vista à autonomia dos discentes. E, inegavelmente, as formas de facilitar esta viagem aos discentes são infinitas. Mas, o que eles necessitam principalmente, são de equipas de docentes heterogéneos, sem um modelo fixo, onde cada um, através do seu próprio modelo, manifeste a melhor versão de si mesmo.

Não obstante, caso haja a oportunidade, pensamos que o tempo encarregar-se-á de mostrar que, para além dos novos instrumentos ao dispor do docente (quadros interactivos, *Tablets*, *Moodle*, etc.), se formará em nós a exigência inevitável de modificar as velhas práticas.

E como já observáramos em Ortega y Gasset, permitir que o ser humano realize a melhor versão de si mesmo, não é mais do que consentir a concretização do projecto – ou da missão, segundo aquele filósofo – a que o sujeito se propôs, porquanto não é mais do que a execução da expressão da sua vitalidade.

Com efeito, face às três combinações possíveis – previamente apresentadas - de estabelecer entre os conteúdos e o método que os docentes têm à sua disposição, a terceira combinação é claramente um modelo em que o docente, para além de possibilitar, promove a investigação e a construção de conhecimento por parte do discente. Esta combinação inscreve-se numa pedagogia que prima pela actividade prática nas experiências de aprendizagem, sintetizada em algo como «aprender fazendo». Por exemplo, aquando da realização da PES, esta manifestou-se principalmente no desenvolvimento de propostas de actividades que exemplificassem, facilitassem e reforçassem a aprendizagem dos conteúdos fixos e preestabelecidos.

No entanto, talvez este modo não seja o mais acertado para aquilo que se pretende entender como promotor de actividades de investigação, realizadas pelos discentes de maneira autónoma e criativa. Para além do mais, pensamos que fica bastante claro que a terceira combinação anteriormente enunciada⁵⁵, que manifestava o docente possibilitador, inscreve-se mais adequadamente a este segundo sentido. Assim, a pergunta que se colocaria seria a seguinte: como é que se consegue converter uma aula de filosofia numa espécie de oficina onde se realizem experiências filosóficas de forma autónoma e criativa?

Embora a pergunta seja bastante simples, a resposta já não o é, visto que a dificuldade em levá-la a cabo é bastante complexa. Se compararmos, por exemplo, a oficina de um oleiro, esta diferirá em grande medida do que poderia ser uma oficina de filosofia, uma vez que, na mesa do oleiro, o material empregue poderia ser argila e o produto uma vasilha. Mas então qual seria o material e o produto numa oficina de filosofia? Como resposta possível poder-

⁵⁵p. 39.

se-ia interpretar a experiência humana como material – incluído o pensamento –, e como produto, a sua auto-consciência reflexiva e crítica.

Portanto, na filosofia, aprender fazendo significaria aceitar que pensar é também fazer. Quer dizer que o acto de pensar pode converter-se em experiência, e isto acontece quando o próprio pensamento se transforma em objecto de reflexão, e o seu resultado na produção de ideias críticas e argumentos criativos.

Mas como disséramos anteriormente⁵⁶, o que se procura principalmente é que os discentes desenvolvam, por assim dizer, um pensamento de ordem superior. Assim, poder-se-ia identificar convencionalmente - embora de uma maneira superficial - aquilo que designaríamos de graus do saber filosófico. Isto é, mantendo a concepção do docente de filosofia enquanto agente possibilitador e na realização da prática assumida num aprender fazendo, poder-se-iam identificar possíveis graus, que, para além de ajudar na compreensão do modelo, igualmente permitiriam reflectir criticamente sobre o lugar em que nos encontramos.

O 1º grau consistiria no entendimento da aula de filosofia como um lugar de transmissão académica de conteúdos pré-estabelecidos por um currículo oficial, desenvolvidos em manuais reconhecidos pelo Ministério da Educação. O 2º grau assentaria na realização de uma transmissão activa ou reflexiva, mediante a qual se simularia uma certa actividade filosófica, mas sempre a partir dos conteúdos da tradição ou do currículo oficial, com a finalidade de favorecer a sua compreensão e, sobretudo, aprendizagem. Devido a isto, estar-se-ia, então, em condições de promover uma construção filosófica. Ou seja, referimo-nos, inegavelmente, ao que seria o 3º grau, onde os alunos investigariam sobre as suas próprias ideias, utilizando como ferramentas privilegiadas os conteúdos curriculares. O 4º grau seria aquele que possibilitaria aos discentes a auto-consciência da actividade do pensar. Por conseguinte, aqui eles já não pensariam apenas «no que», mas também no «como se pensa» e, em especial, no facto de estarem a fazê-lo. Neste grau, os conteúdos curriculares seriam instrumentos – entre outros possíveis –

⁵⁶p. 40.

subordinados à investigação, sendo o material privilegiado resultado das contribuições dos discentes em relação às suas próprias referências cognitivas, emocionais e contextuais.

Por último, poderíamos identificar um 5º grau, que seria, em certa medida, o culminar dos quatro graus e, ao mesmo tempo, corresponderia ao desenvolvimento do «eu», do reconhecimento do «outro» e da realização e consolidação da convivência. Quer dizer, este grau seria aquele em que o discente desenvolveria a auto-consciência colectiva, isto é, a consciência de estar a pensar em conjunto com outros, de participar num pensamento unificador, aberto e complexo. Tal sucederia devido à experiência que cada membro - entenda-se discente – adquiria após a realização de um trabalho cooperativo, uma investigação partilhada ou apenas pela existência de um diálogo intenso, onde as ideias que os discentes tinham antes da experiência, mudaram, aprofundaram ou enriqueceram, alcançando perspectivas mais amplas e, em especial, complexas⁵⁷.

É obvio que esta progressividade de graus obedece mais à ordem de intenções do que às dinâmicas reais propriamente ditas. Porque, por exemplo, não seria difícil pensar no docente que, antes de iniciar com os seus discentes um processo de investigação sobre determinadas ideias, ou inclusive para promover o sucesso de ideias novas, levar a cabo, primeiramente, a exposição de um determinado contexto, ou um aspecto do pensamento de um autor, ou até de um excerto de um texto em concreto. Quer dizer, poder-se-ia afirmar

⁵⁷Em qualquer caso, convém referir que a reflexão levada a cabo sobre a PES, que desembocou nestes graus, deveu-se igualmente, em grande medida, à nossa experiência enquanto discente na licenciatura e enquanto docente do [Cambridge International Center](#). Neste último caso, o currículo desta instituição, embora não ofereça concretamente uma disciplina designada como filosofia, encontramos-la espalhada nas várias disciplinas que correspondem ao *IGCSE e AS/A level* – ou seja, o equivalente ao ensino secundário português. Disciplinas como Português ou Espanhol, por exemplo, não seguem o currículo tradicional que encontraríamos no ensino secundário português ou espanhol, uma vez que toda a sua estrutura apoia-se em três aspectos: conhecimento, compreensão e competências, que, por sua vez, exigem aos seus discentes sete propósitos:

- 1) Uma compreensão profunda dos conteúdos;
- 2) Um pensamento independente;
- 3) Uma aplicação dos conhecimentos e compreensão, tanto em situações novas como familiares;
- 4) O manuseio e avaliação adequada dos diferentes tipos de informação à sua disposição;
- 5) Um pensamento lógico através de argumentos organizados e coerentes;
- 6) O desenvolvimento da capacidade de julgar, recomendar, mas sobretudo de decisão;
- 7) E a apresentação de explicações fundamentadas, compreendendo as suas implicações e comunicá-las de forma clara e lógica.

que esta actividade em particular se inscreve no 1º grau – o da transmissão académica -; porém, parece claro que a intenção não corresponde a este primeiro grau, pelo menos não de forma exclusiva.

Todavia, também se poderia considerar a possibilidade da realização - de intenso trabalho, como é óbvio - de uma simulação ou de uma construção conceptual, que se apoiasse num conteúdo específico da tradição filosófica, mas que, simultaneamente, fosse capaz de desencadear uma série de associações nos discentes, embebidas de experiências e afectos pessoais. O problema que se registaria aqui consistiria no facto de averiguar se esta estratégia, por um lado, nos distrairia do importante e, devido a tal, colocaríamos mais ênfase naqueles aspectos que consolidassem a transmissão, ou se, por outro lado, o trabalho assentaria numa devolução que promovesse a auto-consciência dessas emoções e experiências que resultariam, necessariamente, num pensamento novo.

Interpretado assim, pensamos que o desafio que se impõe à docência de filosofia, no ensino secundário actual, já não seja tanto entre aprender filosofia ou aprender a filosofar, mas sim, sobretudo, o facto dos discentes serem ou não capazes de promover um espaço de expressão e reflexão na primeira pessoa. Pois, indiscutivelmente, as dinâmicas participativas na sala de aula, podem continuar a ser experiências externas, mas não experiências próprias. Ou seja, é possível realizar, enquanto docente, contínuos *feedbacks* onde se assinalem os erros produzidos pelos discentes a nível da argumentação ou falácias, ou que se intente questionar afirmações dadas por concluídas, etc., onde, apesar de tudo, a centralidade do discurso docente continuaria a estar presente.

Além disso, talvez já não se trate tanto de que os discentes aprendam a pensar melhor – como se dizia anteriormente –, mas de que vivam a experiência de pensar ou, dito de outra forma, que vivam ou experienciem uma espécie de reconhecimento auto-consciente que o problema proposto provoca.

Ou seja, se pensarmos em termos práticos, consistiria, por exemplo, em pedir aos discentes que lessem e comentassem um texto de um filósofo ou de um assunto qualquer seleccionado por nós, onde a questão fundamental não

compreenderia, como habitualmente se faz na sala de aula, em averiguar no que é que o autor nos pretenderia dizer, ou como se relacionaria o texto com o seu pensamento ou o resto da sua obra; mas sim, no que pensaram enquanto liam o texto, isto é, o que o mesmo lhes sugeriu ou com que ideia ou experiência pessoal o relacionaram. Assim, este género de abordagem a determinada questão, ou problema, obrigaria os discentes a entrar numa dimensão de competências. E esta, basicamente, manifestar-se-ia tanto na procura de estratégias, ou itinerários, como também das suposições, das intenções e, inclusivamente, das afecções que são colocadas em jogo durante a abordagem, que despertasse nos discentes a dimensão reflexiva da aprendizagem.

16. Conclusão: A autonomia administrada

Com efeito, o Programa de Filosofia encontra-se configurado, de modo geral, em resolver os problemas da vida, e até certo ponto, o discente, ao interpretar, expor e/ou desenvolver um determinado problema, ou questão, coloca-se, aparentemente, numa posição em que terá que pensar por si próprio. Não obstante, a situação a que o discente actual se encontra inserido é claramente numa espécie de ensino de autonomia administrada. Ora, todo problema filosófico é incapaz de uma investigação adequada por qualquer método que não o filosófico. Defrontar tanto a sua dificuldade como a sua complexidade exige, não só o melhor de nós, como igualmente, a nossa entrega livre em relação ao problema filosófico proposto. Por isso, uma investigação administrada mostra-se longe do ideal da dimensão reflexiva que uma aprendizagem não-formal requiere, pois esta, para além de se definir pelas competência que promove, possibilita – ou pelo menos reúne as condições – espaços de reflexão sobre a experiência vivida dentro e, principalmente, fora da sala de aula. A suceder um ensino baseado na aprendizagem não-formal, deixaríamos de ter um saber que se reduzisse, unicamente, a meras habilidades de expressão ou pensamento como também se propiciaria, forçosamente, uma reflexão sobre o acto de pensar no justo momento do seu desenvolvimento. Quer dizer: o pensar como experiência.

Um entendimento deste género abandonaria – pelo menos em grande parte – o ensino académico ou tradicional, que consiste, na sua generalidade, numa transmissão vertical de conteúdos, para se sustentar numa didáctica que, para além de orientar, se apoia em algo que definiríamos como a escuta activa por parte do docente. Ou seja, numa situação em que o discurso do discente se possa expressar livremente, contribuindo, igualmente, para que as dinâmicas de relação se democratizem e que, ao mesmo tempo, promovam as iniciativas de criatividade e liberdade.

E é sobretudo nestes moldes que encontramos vigorada a educação vitalista preconizada por Ortega y Gasset. Este pensador já se insurgia contra a educação que se praticava no seu tempo, uma vez que a finalidade da educação, segundo ele, deveria consistir no verdadeiro prazer em aprender, e não que o conhecimento em si fosse o objectivo final. Em certa medida, a pedagogia vitalista privilegia o discente e a sua capacidade de aprendizagem, uma vez que se baseia na necessidade real do discente. Por isso, é um género de aprendizagem que se manifesta como a motivação mais intrínseca do discente e, por tal, inegavelmente, a mais eficaz. Deste modo, o discente procurará sempre interpretar o sentido das coisas e não apenas o seu significado. Ou seja, pensar ou responder, por exemplo, a um problema segundo o que se encontra previamente estabelecido num manual, não fomenta a aquisição do sentido desse mesmo problema, nem tampouco – parece-nos - promove a autonomia pretendida pelo Programa de Filosofia; pois, este género de desafio que o problema levanta ao discente pode ser sempre pensado e respondido mais ou menos de forma satisfatória.

Ora, pensar sobre algo é sobretudo pesar ou sopesar os argumentos, as experiências, as informações, etc. Não obstante, em Ortega y Gasset, pensar aproximar-se-ia mais ao diálogo interior – recordando-nos em grande medida os diálogos de Platão - e silencioso que cada sujeito tem consigo mesmo, na medida em que procura a verdade e, de antemão, se submete a esta última. Deste modo, o discente que busque o sentido das coisas, e não apenas o seu significado, estará em condições de desenvolver em pleno a sua *natura naturata*, que, ainda que seja, em larga medida, para a vida já feita, isto é, para a vida mecânica, imposta pela cultura, ela é, ao mesmo tempo, a possibilidade

da realização de uma vida criadora e, conseqüentemente, autónoma, visto que, se por um lado é a condição para o desenvolvimento do todos os «eu», por outro lado é o motor aperfeiçoamento de cada um desses «eu».

Bibliografia

a) Documentos de enquadramento institucional

ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO DE MIRAFLORES, *Projecto Educativo – Triénio 2010-2013 “ Uma escola de todos, por todos, para todos”*, 2010.

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO – *versão nova consolidada – 30/08/2005, Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto*

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, *Programa de Filosofia*; 2001.

b) Artigos e livros

ALMEIDA AMOEDO, M. I., *José Ortega y Gasset: A aventura filosófica da educação*; Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa, 2002.

ARANGUREN, L., *La ética de Ortega*; Tauros, Madrid, 1966.

CLÉMENT, É., DEMONQUE, C., HANSEN-LOVE, L., KAHN, P., *Dicionário prático de filosofia*; Terramar, Lisboa, 1999.

DELORS, JAUQUES, *Educação – Um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*; Faber-Castell, Brasília, s/d.

DÍAZ DE CERIO RUIZ, FRANCISCO, *José Ortega y Gasset y la conquista de la consciencia histórica*; Editor: Juan Flors, Barcelona, 1961.

FERRATER MORA, J., *Diccionario de Filosofía Abreviado*; Edhasa, Barcelona, 2001.

FERRATER MORA, J., *Ortega y Gasset – Etapas de una Filosofía*; Seix Barral, Barcelona, 1973.

GALÁN, C., *La voluntad de aventura*; Ariel Filosofía, Barcelona, 1984.

HEGEL, W.W.F., *Introdução à história da filosofia*; Ed. 70, Lisboa, 1991.

ORTEGA Y GASSET, J., *Ideas y creencias*; Alianza Editorial, Madrid, 1999.

ORTEGA Y GASSET, J., *Meditación de la técnica*; Alianza Editorial, Madrid, 2002.

ORTEGA Y GASSET, J., *Misión de la Universidad*; Alianza Editorial, Madrid, 2002.

ORTEGA Y GASSET, J., *Obras Completas I*; Alianza Editorial, Madrid, 1983.

ORTEGA Y GASSET, J., *Obras Completas II*; Taurus, Madrid, 2005.

ORTEGA Y GASSET, J., *Obras Completas IV*; Alianza Editorial, Madrid, 1966.

ORTEGA Y GASSET, J., *Obras Completas V*; Alianza Editorial, Madrid, 1997.

ORTEGA Y GASSET, J., *Obras Completas VI*; Alianza Editorial, Madrid, 1997.

ORTEGA Y GASSET, J., *Obras completas X*; Alianza Editorial, Madrid, 1997.

c) Artigos, revistas e informações disponíveis em páginas electrónicas

[CAMBRIDGE INTERNATIONAL CENTER](http://www.cie.org.uk/programmes-and-qualifications/cambridge-advanced/cambridge-international-as-and-a-levels/curriculum/). Página consultada 9 de agosto de 2014, <http://www.cie.org.uk/programmes-and-qualifications/cambridge-advanced/cambridge-international-as-and-a-levels/curriculum/>

CARVALHO DOS SANTOS, S., *O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos “sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior”*; caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v. 08, nº 1, Janeiro/março 2001. Consultado em 2 de agosto de 2014, <http://www.regeusp.com.br/arquivos/v08-1art07.pdf>

FILIPPE ARAÚJO, A., AVANZINI, A., MACHADO DE ARAÚJO, J., *Actividade e redenção – A criança Nova em Maria Montessori*; em *Revista História da Educação*, ISSN online – 2236-3459. Consultado em 11 de Agosto de 2014, <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29124/pdf>

MANSO, A., MARTINS, C., *Ensino da Filosofia e Promoção da Autonomia*; Ed. Universidade do Minho/CIEd, Minho, 2011. pp. 493- 501. Consultado em 10 de Junho de 2014. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13757>

PINTO, LUÍS, *Sobre Educação não-formal*; *Cadernos d'inducar*, 2005. Consultado em 27 de Julho de 2014, <http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/sobreEducacaoNF.pdf>

SIMONATO SANT'ANA, R., LOOS, H., CRISTINA CEBULSKI, M., *O exemplo da pedagogia de Waldorf, in idem (org.), Afetividade, cognição e educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem*;

Editora UFPR, Educar, Curitiba, nº 36, 2010, pp. 122-123. Consultado em 5 de Agosto de 2014, <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/17585/11522>

SIMONE ANTONELLO, C., RUAS, R., *Formação gerencial: Pós-graduação Lato Sensu e o papel das comunidades de prática*; *Revista de administração contemporânea*, vol.9, núm. 2, Abril-Junho, 2005, pp. 35-58. Consultado em 30 de Julho de 2014, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84090203>

STEINER, R., *Andar, falar, pensar e a Atividade Lúdica: Dois temas de conferência proferida em Ilkley (Inglaterra), em 10 de Agosto de 1923*. Consultado em 11 de Agosto de 2014, [http://culturadigital.br/gepepi/files/2011/02/Steiner -
Andar Falar Pensar1.pdf](http://culturadigital.br/gepepi/files/2011/02/Steiner-_Andar_Falar_Pensar1.pdf)